



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR  
Artes e Letras

# **Tratamento, Fossilização e Superação da Interlíngua**

**Magna Liliana de Sousa Bessa**

Relatório de Estágio para obtenção do Grau de Mestre em  
**Ensino de Português e de Espanhol no 3.º Ciclo do Ensino Básico  
e no Ensino Secundário**  
(2.º ciclo de estudos)

Orientador: Prof. Doutor Ignacio Vázquez  
Coorientadores: Prof.<sup>a</sup> Paula Guerra e Prof. António Rodrigues

**Covilhã, outubro de 2017**

## Dedicatória

A todos aqueles que me acompanharam nesta etapa da minha vida, em especial aos meus pais Rosa da Cunha Sousa e António Teixeira da Silva Bessa e ao meu irmão Raúl de Sousa Bessa.

*Cuando sueñas solo es sólo un sueño. Cuando sueñas  
juntos es el principio de la realidad.*

Miguel de Cervantes

## Agradecimentos

O meu maior agradecimento é para todos aqueles que contribuíram direta ou indiretamente para a conclusão desta etapa da minha vida. Um muito obrigada a todos aqueles que me apoiaram durante esta jornada, alguns desde início, outros que se foram juntando neste caminhar. Obrigada por nunca duvidarem de mim. Obrigada por serem os meus pilares.

Agradeço em especial aos meus pais e irmão por me permitirem o realizar deste sonho. Obrigada por compreenderem os momentos de ausência, os momentos de cansaço, os momentos de falta de paciência até comigo própria, enfim obrigada pela vida e pelo amor que me concedem todos os dias das nossas existências.

Um muito obrigada aos professores que me acompanharam e me guiaram neste trajeto, em especial ao meu orientador Professor Doutor Ignacio Vázquez e aos meus orientadores cooperantes Paula Guerra e António Rodrigues. Quero ainda, salientar a minha profunda gratidão a toda a comunidade escolar da Escola Secundária Afonso de Albuquerque da Guarda pelo carinho com que me receberam e me trataram ao longo da minha prática pedagógica.

Por fim, quero agradecer a todos aqueles que se tornaram ao longo destes cinco anos a minha família, que sempre me confortaram quando as saudades de casa apertavam, que fizeram com que eu me sentisse em casa. Em especial à Melícia Terrorem Spargere, aos novos irmãos com que esta instituição me brindou, e aos bons amigos para a vida, que a cidade da Guarda me concedeu.

A cada um de vós, muito obrigada!

*O valor das coisas não está no tempo que elas duram, mas na intensidade com que acontecem. Por isso, existem momentos inesquecíveis, coisas inexplicáveis e pessoas incomparáveis.*

Fernando Pessoa

## Resumo

A língua de Cervantes é cada vez mais um idioma de estudo no território camoniano. Como nos revela a história, estes dois países que formam a Península Ibérica, desde sempre partilharam inúmeros acontecimentos entre si, como valores culturais, geográficos, linguísticos, históricos, entre outros. O Espanhol e o Português são duas línguas românicas, isto é, ambas procedem da mesma língua, especificamente do Latim Hispânico, circunstância que aproxima os dois idiomas muito mais do que dos restantes romances latinos, e esta familiaridade torna mais fácil a comunicação entre nativos destas duas línguas, como também a aprendizagem linguística.

O aluno português, em geral, quando em contato com o idioma vizinho tende, na sua primeira abordagem, a simplificar e a desvalorizar a sua aprendizagem, uma vez que a similitude à Língua Materna (LM) é deveras visível. Porém, quando se vê exposto a um *input* linguístico elevado, este vem a demonstrar dificuldade na aprendizagem do Espanhol como Língua Estrangeira (ELE), por serem os conteúdos mais fáceis numa fase inicial. É neste contexto que surge a problemática da nossa investigação, intitulada de “Tratamento, Fossilização e Superação da Interlíngua”.

O presente relatório de estágio pretende abordar este tema tendo por base todo o período de prática pedagógica (2016/2017) exercido na Escola Secundária Afonso de Albuquerque, localizada na Cidade da Guarda. Nele pretendemos estudar o motivo pelo qual o aluno português terá facilidade na aprendizagem do idioma Espanhol, recriando mais tarde através das suas dificuldades e dos seus erros a sua própria língua, definida por diferentes estudiosos deste fenómeno de Interlíngua (IL). Apresentaremos ainda, algumas propostas possíveis de tratamento para esta manifestação linguística entre diferentes idiomas, uma vez que todos os docentes de línguas se veem confrontados por este todos os dias da sua prática pedagógica.

Pretendemos assim, estudar algumas dificuldades na aprendizagem entre estes idiomas peninsulares, uma vez que nós como nativos do Português também já as cometemos no passado.

**Palavras-chave capítulo 1:** transferência, interlíngua, erros fossilizados, LM, ELE, estratégias de ensino-aprendizagem.

**Palavras-chave capítulo 2:** atividades, alunos, escola, planificação, metodologia, estratégias.

## Resumen

El idioma de Cervantes es cada vez más un idioma de estudio en el territorio *camoniano*. Como nos muestra la historia, estos dos países que forman la península ibérica, hace tiempo que comparten diferentes hechos entre ellos, como valores culturales, geográficos, lingüísticos, históricos, entre otros. El español y el portugués son dos idiomas romances, o sea, los dos proceden del latín, específicamente del latín hispánico, hecho que acerca a los dos idiomas mucho más que a los restantes romances latinos, y esta familiaridad es la que hace más fácil la comunicación entre nativos de ambas lenguas, así como el aprendizaje lingüístico.

El alumno portugués en general, cuando se topa con el idioma vecino, suele en un primer contacto simplificar y desvalorizar su aprendizaje, una vez que la similitud con la Lengua Materna (LM) es visible. Sin embargo, cuando se ve expuesto a un estímulo lingüístico superior, demuestra dificultad en el aprendizaje del Español como Lengua Extranjera (ELE), porque los contenidos son más fáciles en una fase inicial. De ahí surge la problemática de nuestra investigación, que tiene como título “Tratamento, Fossilização e Superação da Interlíngua”.

El presente informe de prácticas pretende abordar este tema teniendo como base todo el ciclo de la práctica pedagógica (2016/2017) ejercida en la *Escola Secundária Afonso de Albuquerque*, en la Ciudad de Guarda. En él pretendemos estudiar el motivo por el que el alumno portugués tendrá facilidad en el aprendizaje del idioma Español, recreando más tarde a través de sus dificultades y de sus errores su propia lengua, definida por diferentes estudiosos de este fenómeno como Interlengua (IL). Aun presentaremos algunas propuestas posibles de tratamiento para esta manifestación lingüística entre diferentes idiomas, ya que todos los docentes de idiomas lidian con ella todos los días en sus clases.

Pretendemos así, estudiar algunas dificultades en el aprendizaje entre estos dos idiomas peninsulares, ya que nosotros como nativos del Portugués también ya las hemos cometido.

**Palabras clave capítulo 1:** transferencia, interlengua, errores por fosilización, LM, ELE, estrategias de enseñanza-aprendizaje.

**Palabras clave capítulo 2:** actividades, alumnos, escuela, planificación, metodología, estrategias.

## Lista de Figuras

Figura 1: Tipologia de causas do erro na aprendizagem de uma LE .....	7
Figura 2: Escola Secundária Afonso de Albuquerque .....	26
Figura 3: <i>Día de los Muertos</i> .....	37
Figura 4: <i>Día de los Reyes</i> .....	37
Figura 5: Cartaz Dia dos Namorados.....	38
Figura 6: Cartaz Teatro de Fantoques - promoção do idioma Espanhol .....	38

## Lista de Tabelas

Tabela 1: Os artigos definidos de Português e Espanhol .....	16
Tabela 2: A troca entre a conjunção copulativa "Y e E" .....	17
Tabela 3: Preposições – omissão e troca .....	17
Tabela 4: Utilização de <i>Muy e Mucho</i> .....	18
Tabela 5: Presente do Indicativo do verbo <i>Ser</i> .....	19
Tabela 6: Infinitivo Pessoal conjugado.....	19
Tabela 7: Verbo auxiliar <i>Haber</i> .....	20
Tabela 8: O Gerúndio .....	20
Tabela 9: Outros erros .....	21
Tabela 10: Pronomes Pessoais Átonos.....	21
Tabela 11: Cognatos fonética e graficamente semelhantes .....	22
Tabela 12: Heterossemânticos .....	22
Tabela 13: Estratégias de aula .....	24

## Lista de Acrónimos

AC	Análise Contrastiva
AEAAG	Agrupamento de Escolas Afonso de Albuquerque da Guarda
AE	Análise de Erros
ELE	Espanhol Língua Estrangeira
FA	Falsos Amigos
IL	Interlíngua
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
LO	Língua Objeto
QECRL	Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
UBI	Universidade da Beira Interior



# Índice

Dedicatória.....	ii
Agradecimentos .....	iii
Resumo .....	iv
Resumen.....	v
Lista de Figuras .....	vi
Lista de Tabelas.....	vii
Lista de Acrónimos .....	viii
Índice .....	ix
Introdução.....	1
1.ª Parte: Enquadramento Teórico .....	2
Capítulo 1: Proximidade entre os idiomas peninsulares .....	2
Capítulo 2: Metodologias do processo de ensino-aprendizagem de uma LE.....	4
Capítulo 3: O Português no processo de ensino-aprendizagem de ELE.....	11
Capítulo 4: O “erro” e as estratégias de ensino-aprendizagem no estudo de ELE .....	15
4.1. O “erro” nas aulas de ELE .....	15
4.2. Estratégias para o processo de ensino-aprendizagem de ELE .....	22
2.ª Parte: Prática Pedagógica .....	26
Capítulo 1: Contextualização da Prática Pedagógica.....	26
1.1. A Escola.....	26
1.2. As Turmas .....	27
1.2.1. Turma de Português .....	27
1.2.2. Turmas de Espanhol.....	27
Capítulo 2: Reflexões da Prática Pedagógica .....	29
2.1. Reflexão da Prática Pedagógica de Português .....	29
2.2. Reflexão da Prática Pedagógica de Espanhol .....	29
2.3. Aulas Observadas.....	31
2.3.1. Aulas observadas de português e planificação das unidades didáticas .....	31
2.3.1.1. Primeiro Período .....	31
2.3.1.2. Segundo Período .....	32

2.3.1.3. Terceiro Período .....	32
2.3.2. Aulas observadas de espanhol e planificação das unidades didáticas .....	33
2.3.2.1. Primeiro Período .....	34
2.3.2.2. Segundo Período .....	35
2.3.2.3. Terceiro Período .....	36
Capítulo 3: Atividades .....	37
Considerações Finais .....	40
Bibliografia.....	42
Webgrafia .....	44
Anexos .....	45
Anexo I.....	45
Anexo II.....	49
Anexo III .....	50
Anexo IV .....	51
Anexo V.....	53
Anexo VI.a.....	54
Anexo VI.b .....	55
Anexo VII .....	56
Anexo VIII.....	56
Anexo IX .....	57
Anexo X.....	58
Anexo XI.a.....	61
Anexo XI.b.....	62
Anexo XII .....	63
Anexo XIII.....	63
Anexo XIV.....	64
Anexo XV .....	65
Anexo XVI.a .....	68
Anexo XVI.b .....	69
Anexo XVII.....	70
Anexo XVIII .....	70

Anexo XIX.....	71
Anexo XX .....	72
Anexo XXI.....	75



## Introdução

A similitude entre os dois idiomas que, entre outros, são falados na Península Ibérica é deveras elevada, inúmeros estudiosos afirmam que estes compartilham mais de 80% de cognatos entre si. A história, as raízes, a proximidade, a evolução, entre outros fatores, potencializaram as semelhanças entre o Português e o Espanhol.

O presente estudo ergue-se da vontade de demonstrar que nem sempre a similitude pode identificar-se com o “ser mais fácil”, muitas vezes esta revela-se como uma das principais dificuldades na aprendizagem de uma Segunda Língua (L2) ou de uma Língua Estrangeira (LE). O ensino-aprendizagem de uma nova língua, independentemente de possuir ou não características linguísticas idênticas à LM, deve ser feito e pensado de forma a que o aprendente possa aproximar-se o mais possível do nível nativo da Língua Objeto (LO).

O processo de ensino-aprendizagem de uma L2/LE abarca diferentes fenómenos na sua formação, que são identificados através de uma Análise Contrastiva (AC) entre a LM e a L2/LE. Ao longo do nosso estudo pretendemos aclarar cada um deles, em particular aqueles que dão nome ao presente relatório. Ao longo da história do ensino-aprendizagem de novos idiomas, inúmeros foram os que desenvolveram as suas próprias teorias e modelos relativos a este processo, analisando-o ao pormenor e fornecendo justificações para os fenómenos decursivos deste.

Durante o processo de aquisição de uma língua diferente da LM, é importante ter em conta alguns fatores, nomeadamente a idade do aprendente, o contexto e/ou situação em que se aprende o novo idioma, a motivação do aluno, as diferenças cognitivas, entre outros.

O aprendente português de ELE tende num primeiro momento da sua aprendizagem a facilitar e a simplificar o estudo do novo idioma, devido às semelhanças que encontra com o seu sistema linguístico, o que lhe permite alcançar o seu principal objetivo, conseguir comunicar-se. Esta facilitação, mais tarde, num nível superior de aprendizagem, apresenta-se como um dos obstáculos a colmatar tanto pelo docente, como pelo discente.

# 1.<sup>a</sup> Parte: Enquadramento Teórico

## Capítulo 1: Proximidade entre os idiomas peninsulares

Portugal e Espanha são dois países europeus vizinhos, que partilham geograficamente um espaço, a Península Ibérica, desta forma compartilham de diferentes vivências ao longo dos séculos a diferentes níveis, nomeadamente culturais, históricos e linguísticos.

Os idiomas Português e Espanhol são dois sistemas linguísticos diferentes, porém a familiaridade e a proximidade que os une revela-lhes características idênticas, nos campos morfológico, fonológico, sintático, lexical e sociológico. Estas duas línguas são conhecidas por serem filhas da língua antiga nascida no Lácio (região localizada na periferia da Cidade de Roma), o Latim, por sua vez, ele possuidor de diferentes dialetos. Entre as línguas que surgiram desta mesma raiz, o Português e o Espanhol são considerados os idiomas mais semelhantes dos idiomas românicos, devido à origem comum a partir do dialeto Latim Hispânico.

As particularidades que unem estes dois idiomas criaram ao longo do tempo a mitificação de ser de fácil aprendizagem uma destas línguas em contexto não nativo. Ulsh (1971), (*apud* Almeida Filho, 2001: 15), refere que “mais de 85% do vocabulário português tem cognatos em Espanhol”. Exemplo real desta problemática é o aprendente português de ELE; de uma visão geral, este tende a facilitar a aprendizagem do idioma Espanhol, uma vez que possui a convicção de que se consegue comunicar de alguma forma, sendo esta correta ou incorreta, e não precisa de aprofundar o conhecimento da Língua Estrangeira (LE). Almeida Filho (2001: 15) caracteriza este fenómeno como o “quase-falar”, sendo uma espécie de “facilidade enganosa e do conhecimento movediço”. Opinião partilhada por Sánchez-Élez (1986: 141):

[...] la similitud entre las lenguas portuguesa y castellana es un inconveniente a la hora de aprender cualquiera de estos idiomas - lo que desmiente la creencia generalizada de la facilidad en la adquisición de la lengua española por parte de los hablantes de portugués y viceversa.

Se devido a esta simplificação inicial o aprendente português não procura adquirir a estrutura linguística do idioma estudado, quando se vê confrontado com um *input* de um nível superior, revela uma desmedida dificuldade de aprendizagem, refugiando-se muitas vezes no recurso à estrutura linguística da LM.

A semelhança entre as duas línguas e a simplificação realizada pelo aprendente durante o processo de aprendizagem, revela-nos que o aluno efetua um transporte dos códigos linguísticos da LM para o estudo do ELE, ocorrendo assim a prática de transferência e interferência do Português. Este método leva o aprendente a produzir a sua própria língua, isto é, o fenómeno da Interlíngua, denominado, no nosso caso específico, num contexto não científico de “Portunhol”. A ocorrência deste fenómeno abarca alguns pontos negativos que incapacitam a progressão da aprendizagem, o que dificulta o total domínio do Espanhol, sendo os principais a fossilização de erros e a transferência negativa ou interferência.

O processo de aquisição de uma língua deve ter em conta diferentes aspetos, alguns de ordem interna e outros de ordem externa, como nos revela Baralo (2011), a idade, o contexto e/ou situação em que se adquire, a motivação, as diferenças cognitivas, entre outros, são fatores importantes no estudo de uma língua diferente da LM.

## Capítulo 2: Metodologias do processo de ensino-aprendizagem de uma LE

O bilinguismo é cada vez mais um fenómeno sinónimo de necessidade, no mundo multicultural em que vivemos, aprender diferentes idiomas dos da LM já não é apenas um querer enaltecer a cultura e o saber pessoal, mas sim uma quase obrigatoriedade para viver num mundo cada vez mais globalizado.

O processo de ensino-aprendizagem de uma L2/LE é algo cada vez mais estudado e pensado por diferentes ramos do saber, nomeadamente pela Linguística, Psicolinguística, Sociolinguística, Antropologia, Filosofia e Didática. Ao longo das décadas passadas vários foram os que criaram as suas próprias teorias relacionadas com este processo, continuando ainda na atualidade a ser motivo de estudo. Nomes como Chomsky (1957; 1972), Krashen (1976), Skinner (1957), Stern (1983), Levelt (1974), Mayor Sánchez (1985), entre outros, estão entre os envolvidos em teorias e modelos do processo ensino-aprendizagem.

Os magnatas do estudo do ensino de novas línguas depararam-se ao longo das décadas com imensas lacunas no processo de ensino-aprendizagem de novos idiomas, através destas construíram diferentes correntes para conseguir colmatar as dificuldades que se apresentavam no decorrer deste processo.

Em época de Teoria Behaviorista ou também denominada de Teoria Comportamental, defendida pelo célebre psicólogo Skinner, o processo de ensino-aprendizagem de uma nova língua baseava-se na criação e repetição de costumes. Esta teoria via a linguagem como um sistema de sons, onde o principal método de aprendizagem seria a observação e imitação. Skinner tinha por base a forma de aprendizagem de uma LM, uma vez que as crianças aprendem a comunicar através da visualização de costumes dos entes mais próximos. A Teoria Behaviorista defendia que a prática era o método de obter a perfeição, porém nem sempre o aprendente conseguia obter o sucesso a que se propunha. Aqueles que defendiam esta teoria assente no comportamento, atribuíam este facto à transferência que o aprendente realizava da LM para a LO, uma vez que este criava o seu processo de aprendizagem através da imitação.

A falta de sucesso no que concerne ao processo de ensino-aprendizagem fez com que surgissem novos modelos linguísticos, os quais nos são apresentados por Gargallo (1993: 29):

La Lingüística Contrastiva ha desarrollado una investigación seria y científica en torno al proceso de aprendizaje de una lengua segunda. Esta orientación investigadora ha cristalizado en tres modelos de análisis que por su propia



personalidad e idiosincrasia deben ser tratados por separado: Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua.

A Análise Contrastiva surge desta necessidade de justificação do erro, da falha que persistia e não permitia ao aprendente ter total domínio da língua meta. Lado (1957), (*apud* Gargallo, 1993: 59), afirma que “Los resultados de un Análisis Contrastivo pueden ser de gran utilidad para el profesor de lenguas extranjeras, ya que el conocimiento de las diferencias y similitudes entre la lengua del estudiante y la lengua extranjera, le hará saber cuáles son los problemas reales y podrá ofrecer mejor manera de enseñarlos”. Lado (1957) concluía assim, que os materiais utilizados no processo de ensino-aprendizagem seriam benéficos e bem estruturados quando eram analisados em comparação paralela com a LM.

Esta corrente contrastiva foi valorizada, uma vez que persistia o pensamento de que o estudo de um novo idioma seria melhorado caso fossem conhecidas as semelhanças e as diferenças entre a LM e a LE, assim seria possível conhecer os pontos em que o aprendente possuía mais dificuldades, nomeadamente nos níveis fonológico, morfológico, sintático e léxico. Baralo (2011) apresenta-nos a AC como uma corrente que tem por base a identificação das estruturas problemáticas do aprendente, para que possa depois de identificadas, criar novos hábitos afastando a possibilidade de erro na L2/LE.

Tal como a Teoria Behaviorista, a AC expõe a transferência da LM como a principal fonte de erro do aprendente. Baralo (2011) aponta-nos os pontos base da AC, sendo eles: “a) que el aprendizaje se produce por una transferencia de hábitos de la LM a la LE” (p. 36) e “b) que la transferencia será positiva en todos los casos en que coincidan las estructuras de la LM con de la lengua que se aprende, mientras que será negativa si hay diferencias entre los dos sistemas” (p. 37). Assim, dentro destas metodologias o “erro” era entendido como algo pejorativo, aparentava-se como a principal dificuldade na evolução do aprendente.

O pensamento que englobava estas duas teorias da Linguística no estudo de uma nova língua foi alvo de inúmeras críticas, entre muitas a de Chomsky (1957). Através destas surgiu a necessidade de considerar o que significava o “erro” no processo de ensino-aprendizagem de um novo idioma, nascendo mais tarde a Análise de Erros.

A Análise de Erros (AE) é um modelo de investigação pertencente ao processo de ensino-aprendizagem de uma L2 que surge pela primeira vez em finais dos anos 60. Corder (1967) foi o primeiro a revelar um forte desejo pela desmitificação do “erro”, afirmando-o como algo deveras importante no processo de ensino-aprendizagem para as componentes envolvidas, nomeadamente para o professor e para o aprendente. Este modelo de investigação teve por base a sintaxe generativa defendida por Chomsky, pois defendia que nem sempre o “erro” é justificado pela interferência da LM. Na metodologia utilizada pela AE o “erro” não é considerado algo negativo, como nas metodologias anteriormente abordadas, o “erro” é a

“chave” através da qual o professor consegue calcular e entender o percurso do aprendente, podendo desta forma não só consciencializar o aprendente para a sua dificuldade, como também criar novas estratégias para evitar a fossilização por parte do aluno.

Corder (1971), (*apud* Baralo, 2011), divide a AE em três etapas, a primeira sendo o “reconocimiento de la idiosincracia” produzida pelo aprendente, a segunda sendo a “descriptiva” e a terceira sendo a “explicativa”. Já tendo feito, em anos anteriores, a seguinte afirmação:

Estos errores tienen un triple significado. Primero para el profesor: si éste emprende un análisis sistemático, los errores le indicarán dónde ha llegado el estudiante en relación con el objetivo propuesto y lo que le queda por alcanzar. Segundo, proporcionan al investigador indicaciones sobre cómo se aprende o se adquiere una lengua, sobre las estrategias y procesos utilizados por el aprendiz en su descubrimiento progresivo de la lengua. Y por último (y en algún sentido lo más importante) son indispensables para el aprendiz, pues se puede considerar el error como un procedimiento utilizado por el que aprende para aprender, aprende. Hacer errores, es por tanto una estrategia que emplean los niños en la adquisición de su L1 y del mismo modo los aprendices de una lengua extranjera. (Corder 1967, *apud* López, 1995)

Através da AE reconheceu-se que muitos dos erros produzidos pelo aprendente da LE não eram propiciados pelo fenómeno de transferência da LM, mas por outros fatores internos e externos à língua.

Gargallo em “El Análisis de errores en la Interlengua del hablante no nativo” (Lobato & Gargallo, 2004), apresenta-nos as principais causas de produção errónea pelos aprendentes de uma nova língua, sendo elas:

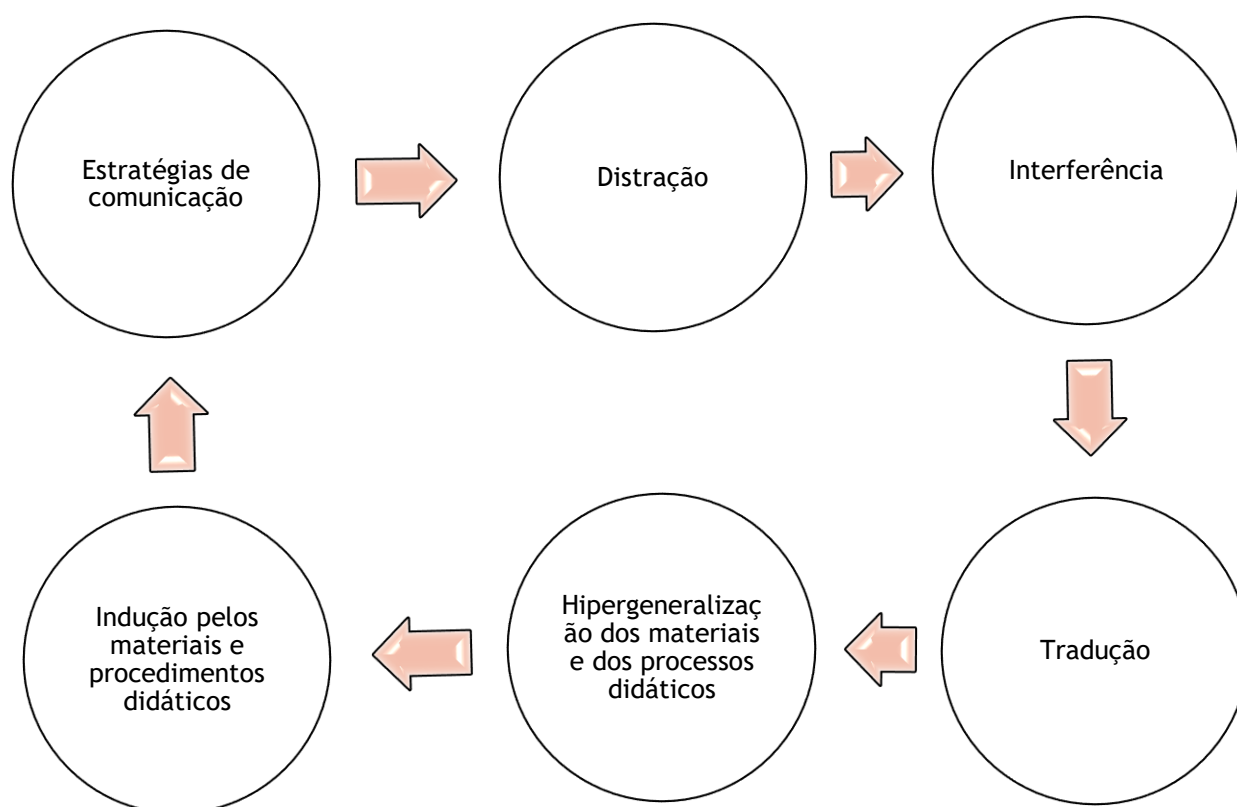


Figura 1: Tipologia de causas do erro na aprendizagem de uma LE

Quando ocorre a produção do “erro” justificado pela “distração”, relaciona-se este com alguma presença de cansaço, físico ou psíquico, e com os níveis de motivação, ansiedade e confiança do aprendente. Quando causado por “interferência”, o “erro” é justificado pelo transporte de certas características, da LM, ou de outros sistemas nos quais o aprendente possui um elevado grau de produção, para o sistema da língua meta. Quando o “erro” ocorre por “tradução” ocorre devido ao ato onde o aprendente transfere “frases feitas” de forma literal para as produções da língua em aprendizagem. O “erro” intralinguístico, ou por “hipergeneralização dos materiais e dos processos didáticos”, advém das hipóteses formuladas pelo aprendente, sendo estas criadas através da incorreção e de formas incompletas da matéria aprendida. A presença do “erro” por “indução pelos materiais e procedimentos didáticos” tem origem no contato entre as amostras linguísticas facultadas e dos da abordagem desenvolvida durante o processo de aprendizagem. Por fim, o “erro” também poderá ser motivado pelas “estratégias de comunicação” que o aprendente adota quando existe uma lacuna na comunicação.

AE, a disciplina de análise da produção, surgiu ao longo do processo de ensino-aprendizagem de uma LE/L2 como meio intermédio entre a AC e a Interlíngua.

O conceito de Interlíngua foi formalizado nos anos 70, pelo linguista Larry Selinker (1972), inspirado pela teoria do seu antecessor Corder (1967), (*apud* López, 1995), relativa ao processo de aprendizagem de uma LE/L2. Selinker (1972), (*apud* Baralo, 2011), apresenta os cinco processos essenciais que se encontram numa estrutura psicológica presente na aprendizagem de uma LE/L2, nomeadamente “la transferencia lingüística, la transferencia de instrucción, las estrategias de aprendizaje de la L2, las estrategias de comunicación en la L2 y la hipergeneralización del material lingüístico de la lengua meta”. Como expõem Perea & Lajo (2012):

Se entiende por Interlengua el sistema lingüístico del estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje [...] algo creativo, adaptado a cada individuo, y en constantes cambios y reajustes.

O fenómeno da Interlíngua é um sistema linguístico próprio e diferente para cada aprendente de uma LE, que pode ser denominado de “terceira língua” ou “língua intermédia”, resultante de um processo de aprendizagem que envolve a LM e a LO. Este processo abarca um procedimento complexo e criativo por parte do aprendente, que carrega diferentes estádios assinalados por novo léxico e estruturas que o aprendente adquire. Este campo de investigação é denominado pelos célebres estudiosos da aquisição de uma nova língua como o “sistema aproximado”, “formas erróneas”, “dialecto idiossincrásico”, e numa versão mais atual, no par de línguas que estamos a tratar, como “Portunhol”.

Gargallo (1993: 128-129) apresenta-nos ao longo do seu estudo algumas características da Interlíngua, sendo elas:

- a) “sistema linguístico distinto de L1 e L2;
- b) sistema internamente estruturado;
- c) sistema constituído por etapas que se sucedem;
- d) sistema dinâmico e contínuo que muda através de um processo criativo;
- e) sistema configurado por um conjunto de processos internos;
- f) sistema correto na sua própria idiossincrasia.”

Perea & Lajo (2012: 139) definem a Interlíngua como “autónoma e individual, permeable, idiosincrática, variable y en constante evolución y fosilizable”.

O fenómeno de Fossilização de erros na aquisição de novas línguas foi sempre algo característico do processo de ensino-aprendizagem, porém nem sempre foi aprofundado o estudo sobre esta problemática. Tal como a formalização do termo Interlíngua, Selinker em 1972 tornou oficial o conceito de Fossilização, também denominada de Cristalização.

Entende-se por Fossilização o fenómeno linguístico através do qual um aprendente de LE/L2 tende para manter na sua Interlíngua propriedades, regras e sistemas intermédios do seu idioma nativo em relação à LO. Baralo (1995: 10) afirma que: “La fosilización es un mecanismo por el que un hablante tiende a conservar en su IL ciertos elementos, reglas y subsistemas lingüísticos de su lengua materna en relación a una lengua objeto dada”.

O aparecimento desta variável da Interlíngua pode ser um processo tanto consciente como inconsciente estabelecido pelo aprendente (Gargallo, 1993). As causas pelas quais um aprendente de uma LE/L2 produz o fenómeno da Fossilização não são de todo explicáveis e concretas, inúmeras são as propostas hipotéticas dadas por aqueles que estudam esta variável, as principais centram-se nos processos de transferência e permanência da LM na LO.

Assim, quando um erro se torna algo permanente e estável no que concerne ao processo de aprendizagem de um novo idioma, denominamos este de “erro fossilizado”. É denominado desta forma quando o “erro” do aprendente se encontra de certa forma enraizado nas suas composições, quer orais quer escritas.

Sonsoles Fernández e García Vázquez, (*apud* Gisbert & Iglesias, 2006: 33), apresentam-nos uma divisão entre os erros gerados no fenómeno da Fossilização, sendo eles os “errores fosilizables” e os “errores fosilizados”.

El [error fosilizable] es un tipo de error que suele relacionarse con el concepto de dificultad. Las estructuras consideradas difíciles tienen ciertas características: son sincréticas (se), polisémicas (las preposiciones), redundantes (concordancia), o bien tienen una distribución diferente (artículos) o suponen muchas transformaciones (pasiva), etc. Lo que diferencia al error fosilizable del fosilizado es que el último te das cuenta apenas lo has cometido, por general es interlingual y nunca afecta a la claridad de lo que quieres decir. Por el contrario, los errores fosilizables te dan más trabajo, no los reconoces inmediatamente y, por más atención que pongas, siempre se te escapará alguno. Si te consuela saberlo, nunca son errores individuales (cursivas nuestras).

Fernández (1996), (*apud* Gisbert & Iglesias, 2006: 33), divide-os classificando-os em “errores de desarrollo” e “errores fosilizables”, sendo os primeiros erros transitórios e de fácil superação, enquanto que os segundos possuem um caráter de permanência difíceis de superar, por vezes quando já pensados e superados surgem novamente em diferentes situações que o aprendente se depara, por exemplo, em novos temas ou em situações de ansiedade ou cansaço.

## Capítulo 3: O Português no processo de ensino-aprendizagem de ELE

O processo de ensino-aprendizagem de novos idiomas transporta ao longo do seu percurso inúmeros subprocessos, chamemos-lhes desta forma. A comparação e a transferência da língua mais presente no seu sistema linguístico, a LM do aluno, são fenómenos naturais e constantemente presentes, impossíveis de evitar. Como afirma Gargallo (1993: 25-26): “El aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera es una situación de contacto de lenguas en la que se ponen en relación la lengua base o la lengua nativa del alumno (L1) y la lengua meta o lengua que se va a aprender (L2)”.

De todas as línguas enraizadas na língua antiga – o Latim –, o Português e o Espanhol são as que mais se identificam entre si. Como afirma Almeida Filho (2001), já referido anteriormente, mais de 85% de cognatos são compartilhados entre estes dois idiomas. Estas semelhanças resultantes de uma forte familiaridade territorial e entre sistemas linguísticos têm estado entre as principais justificações dos alunos portugueses na escolha da disciplina em contexto escolar, como também na aprendizagem do idioma vizinho em contexto extracurricular. Debrucemo-nos sobre o processo de ensino-aprendizagem do Espanhol como LE em contexto curricular, já que aí se deu a nossa prática pedagógica, analisando-o sempre de uma perspetiva genérica.

O discente português, no processo de ensino-aprendizagem do idioma Espanhol como LE, distancia-se numa fase inicial de qualquer outro aprendente que não tenha o Português como LM, uma vez que mesmo não tendo conhecimento do sistema linguístico de ELE, consegue de alguma forma, num contexto comunicativo, entendê-lo e interpretá-lo. Desta forma, o aluno português coloca-se numa posição de “falso iniciante”; como revela Almeida Filho (2001: 15), ocorre “o apagamento da categoria de aluno principiante verdadeiro”.

Esta perspetiva de facilidade inicial, nem sempre é caracterizada como algo benéfico – aquilo que numa conspeção primária poderia ser conferido como o ponto de partida para o rápido sucesso –, verifica-se mais tarde que é o principal obstáculo durante o processo de aprendizagem do aluno. Ou seja, o aluno português, quando em contato com um *input* de complexidade superior, não consegue apreender desde logo os conhecimentos, demonstra um grau superior de dificuldade, que nem sempre é possível corrigir pelo próprio aprendente, uma vez que quando confrontado com esta dificuldade tenta encontrar solução no refúgio ao seu sistema linguístico nativo, onde muitas das vezes difere totalmente do sistema linguístico da língua meta, ou ainda, não se encontra bem apreendido na aprendizagem da própria LM. Este fenómeno devém da mitificação de ser de fácil aprendizagem o idioma Espanhol por alunos de LM portuguesa, o aluno interioriza de tal forma esta teoria que ganha uma autoconfiança exagerada, partindo do pressuposto de que não deve esforçar-se nem trabalhar de igual forma

como noutras disciplinas presentes no seu currículo, uma vez que consegue fazer entender-se em contexto comunicativo, sendo este muitas das vezes o principal objetivo do estudo de ELE da parte do discente.

Resultante da facilitação inicial no processo de aprendizagem de ELE, surge o fenómeno de transferência de códigos da LM para a LO, como forma de escape para a superação das dificuldades que se apresentam. Gargallo (1993: 140) afirma que este fenómeno pode ser tão benéfico como prejudicial para o aprendente, dividindo-o em duas categorias:

[...] a) la *transferencia positiva* tiene lugar cuando uno o varios elementos de la lengua nativa o de otra lengua aprendida anteriormente se interfieren en el proceso de aprendizaje haciéndolo más fácil; b) la *transferencia negativa* se da cuando el uso de un vocablo o estructura de la lengua nativa o de otras lenguas lleva al estudiante a incurrir en un error.

O fenómeno de transferência é a estratégia mais comum utilizada pelo aprendente português de ELE, como por qualquer aprendente de novos idiomas, de uma forma geral sendo ela de carácter positivo, devido à forte similaridade entre os dois sistemas linguísticos.

Devido à estratégia de simplificação do aluno português de ELE, recorrendo à transferência e à interferência (quando é considerada prejudicial para o sucesso na aprendizagem da língua-alvo) da LM, surge com ela a caracterizada como “terceira língua” no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, a Interlíngua.

A Interlíngua, conhecida no estudo de ELE por alunos portugueses em contexto não científico de “Portunhol”, é conhecida por ser um sistema próprio e individual de cada aprendente. O surgimento desta variável do estudo de ensino-aprendizagem de novos idiomas é uma constante nas produções orais e escritas do aprendente português de ELE, muitas das vezes esta chega a ser tão enraizada no processo de aprendizagem do aluno, que este nem chega a ter perceção do seu próprio erro, verificando-o apenas através do alerta realizada pelo professor.

Este processo de “reajustes y experimentos”, como o definem Perea & Lajo (2012), atravessa ao longo do processo de aprendizagem diferentes etapas. A produção errónea derivada do sistema linguístico próprio é algo fundamental no ensino-aprendizagem de ELE, López (1995: 204) afirma que é um “paso obligatorio, indicio y estrategia en el proceso de aprendizaje [...] hasta llegar a la lengua meta”. O “erro” pode possuir duas características distintas, pode ser considerado sistemático ou crónico e não sistemático ou accidental.



A principal preocupação, enquanto docentes, é o “erro” que ocorre de forma sistemática, aquele que nos expõe uma variável da Interlíngua, a Fossilização das formas erróneas. A produção errónea não sistemática ou denominada também de acidental, não nos ocupa tanta preocupação no decorrer do processo de ensino-aprendizagem de ELE, visto que ocorre por lapso ou por falta de atenção do aluno, onde muitas das vezes ele próprio chega à sua própria identificação. Assim, o “erro” sistemático é aquele que merece mais cuidado e especial atenção da parte dos docentes, como dos discentes, no processo de ensino-aprendizagem de qualquer nova língua, e no nosso caso sendo dois sistemas linguísticos possuidores de características idênticas a preocupação aumenta, uma vez que na maioria das situações o aluno não deteta a sua falha, acreditando que a sua produção está correta, porque fez-se compreender.

O “erro” por fossilização depois de consciencializado ao aluno (pelo professor) e tratado através de variadas estratégias, que ambos encontraram, não pode ser definido como algo deveras aniquilado. Revelam-nos inúmeros estudiosos desta problemática, entre os quais destacamos Durão (2000) – como também a nossa prática pedagógica – que o fenómeno da Fossilização pode manifestar-se através de novas exposições do saber do estudante, nomeadamente em casos onde o aprendente se vê exposto a novos temas e de um grau complexo e intelectual, onde poderão manifestar-se sentimentos como a ansiedade e/ou excitação, e ainda, quando o aprendente português de ELE fica sem comunicar durante um longo período na LO.

O aparecimento da produção errónea composta pelo aluno não deverá apenas de fatores internos do discente pode, por vezes, verificar-se devido a fatores externos, como nos expõe Almeida Filho (2001: 16):

[...] aspetos díspares como perfil motivacional, a identificação ou não com a cultura associada à língua-alvo, bloqueios e/ou experiências anteriores frustrantes, níveis de ansiedade, etc, (no plano interno) e abordagem de ensino do professor, material didático, tipos de atividades desenvolvidas no curso para experienciar a nova língua, etc, (no plano externo).

Como defendeu Corder (1967), também nós vamos à defesa da sua teoria relativa à AE, igualmente para nós o “erro” concretizado pelo aluno (no nosso caso em específico pelo aluno português aprendente de ELE em contexto curricular), é classificado como algo positivo e não pejorativo no processo de ensino-aprendizagem. Através dele foi-nos possível detetar, ao longo da prática pedagógica, as principais construções erróneas realizadas quer por alunos em concreto, quer pela turma em geral, permitindo-nos e obrigando-nos, enquanto docentes, a procurar as melhores formas e estratégias de tratamento para colmatar esta “dificuldade

positiva”, procurando sempre que o aluno fosse consciencializado do seu erro de forma a superá-lo e aproximar-se cada vez mais do sistema linguístico do idioma em aprendizagem, o Espanhol.

## Capítulo 4: O “erro” e as estratégias de ensino-aprendizagem no estudo de ELE

### 4.1. O “erro” nas aulas de ELE

Ao longo da nossa prática pedagógica, da qual resulta o presente relatório, fomos deparando diretamente com as principais dificuldades, expostas pelos alunos, que resultam desta proximidade entre os sistemas linguísticos português e espanhol. Ao longo deste capítulo pretendemos expor os principais erros produzidos pelos nossos aprendentes de ELE, dos quais selecionamos os principais de uma perspectiva de análise genérica e compusemos um *corpus* (Anexo I), uma vez que foram verificáveis em diferentes níveis de ensino nos quais lecionamos.

Corder (1967 *apud* Gargallo 1993: 78), defensor do “erro” como algo positivo e necessário para os aprendentes e docentes no estudo de novas línguas, realçou a importância de entender os diferentes níveis da produção errónea, diferenciando-os em “erros, falta ou equívoco e lapso”. Assim, podemos definir “erro” como um desvio sistemático e inconsciente da regra, que ocorre quando o aprendente ainda não possui conhecimento total do sistema em aprendizagem ou da regra a ser utilizada. Quanto à “falta ou lapso” podemos defini-la/o como um desvio não sistemático e incongruente, uma vez que esta falha nem sempre é produzida pelo aluno, este ora parece perceber a regra e saber utilizá-la, ora parece desconhecer-la optando por utilizar uma forma diferente e incorreta. Relativamente ao “lapso”, podemos defini-lo como a produção errónea que surge devido a fatores externos ao método de ensino utilizado, isto é, devido a fatores apenas inerentes ao aluno, tais como a distração, a desconcentração, a falha de memória, a falta de motivação, entre outros fatores.

A produção errónea composta pelo aluno de português na aprendizagem de ELE acentua-se mais na expressão oral, do que na expressão escrita. Este facto ocorre a qualquer aprendente de novos idiomas. Quando o aluno se vê exposto a uma atividade onde impera o desenvolvimento da destreza escrita, sente-se mais confortável e confiante, visto que lhe é possível controlar a sua produção, através de uma autocorreção posterior, lendo e relendo as suas produções. A maior dificuldade encontra-se no desenvolvimento da destreza oral, uma vez que o aprendente se vê exposto a uma situação onde tem que expor o seu conhecimento de forma imediata e sem oportunidade de autocorreção constante.

Algo verificável ao longo da nossa prática pedagógica, foi que os aprendentes que produzem mais “erros” nas suas produções, orais e escritas, nem sempre são aqueles que possuem mais dificuldades na aprendizagem do novo idioma – o Espanhol –, ou ainda, os que não o consegue dominar da melhor forma. Como nos revela Baralo (2011: 45) talvez sejam os mais ambiciosos que os produzam: “El aumento de errores se entiende como un signo de

progreso en ciertos estadios de la adquisición, porque implica que se ha iniciado un proceso más creativo; se ensaya y se arriesga más en la lengua meta”.

No decorrer da nossa prática pedagógica foi-nos possível recolher diferentes tipos de “erros” concebidos pelas turmas que nos foram atribuídas, observáveis quer nas aulas que desenvolvemos, como nas que visualizamos. Os exemplos que apresentaremos foram recolhidos através de tarefas realizadas pelos alunos em contexto avaliativo e em contexto não avaliativo, sendo maioritariamente de índole escrita, porém também perceptíveis nas produções orais. Os exemplos apresentados refletem-nos produções erróneas efetuadas em diferentes ordens do sistema linguístico Espanhol, nomeadamente morfológica, sintática e lexical.

O “erro” que mais caracteriza o aprendente português de ELE, no campo morfológico, é a confusão entre os artigos definidos masculinos do singular, ou seja, entre o artigo “el” e o artigo neutro “lo”. A troca destes dois artigos é uma situação que se verifica frequente nas produções dos alunos portugueses, a ocorrência deste facto deve-se à similitude entre os dois sistemas linguísticos. O sistema linguístico português possui quatro artigos definidos, masculinos e femininos, do singular e do plural, por sua vez o sistema linguístico espanhol possui cinco artigos definidos, masculinos e femininos, do singular e do plural. Esta diferença é muitas vezes esquecida pelo aluno, mentalizando-se que também, apenas quatro artigos compõem o sistema linguístico do novo idioma em aprendizagem. O facto é que se compararmos os artigos portugueses e os artigos espanhóis é de fácil esquecimento o artigo neutro “lo”, vejamos:

Português	Espanhol
A	La
O	El / Lo
As	Las
Os	Los

Produção Errónea/ IL	Correção ELE
– “Tendremos que hacer <u>el</u> posible para...”	– Tendremos que hacer <u>lo</u> posible para...
– “ <u>Lo</u> deporte más conocido por la sociedad es el fútbol.”	– <u>El</u> deporte más conocido por la sociedad es el fútbol.
– “Los inconvenientes principales son <u>lo</u> peligro...”	– Los inconvenientes principales son <u>el</u> peligro....

Tabela 1: Os artigos definidos de Português e Espanhol

Na ocorrência deste facto é importante que o docente consciencialize o discente para a regra entre os artigos definidos masculinos do singular. O artigo neutro “lo” é utilizado para

acompanhar adjetivos, advérbios e orações com o pronome relativo “que”, enquanto que o artigo “el” serve para acompanhar substantivos, percentagens, dias da semana e datas.

Outro “erro” presente nas produções dos nossos alunos remete-nos para o uso da conjunção copulativa. Numa primeira fase, quando o docente explica que a copulativa mais utilizada no sistema linguístico espanhol é a “y”, os alunos parecem compreender a diferença e saber utilizá-la, porém a dificuldade apresenta-se quando o professor expõe a existência de uma exceção. Esta exceção produz-se com a alteração da copulativa “y” para a copulativa “e”, devido à composição da palavra que se apresenta posteriormente na composição realizada, isto é, realizamos a alteração da conjunção, quando a palavra que se segue no contexto frásico se inicia por “i” ou “hi”. Como nos é possível verificar nas seguintes produções:

Produção Errónea/ IL	Correção ELE
– “María aspira el suelo <u>e</u> plancha la ropa...”	– María aspira el suelo <u>y</u> plancha la ropa...
– “Joaquín friega los platos <u>e</u> sus tíos secan la vajilla.”	– Joaquín friega los platos <u>y</u> sus tíos secan la vajilla.
– “Juan <u>y</u> Inés sacan la basura.”	– Juan <u>e</u> Inés sacan la basura.

Tabela 2: A troca entre a conjunção copulativa “Y e E”

A produção errónea deste facto pode ocorrer por dois motivos distintos, por distração do aluno, levando-o a produzir o sistema da sua LM, ou por não conhecer a exceção à regra.

O uso correto das preposições, pertencentes ao sistema linguístico espanhol, é algo que nos preocupa enquanto docentes. Na maioria das vezes os alunos conseguem identificá-las, porém não as sabem utilizar corretamente. A omissão da preposição “a”, e o uso da preposição “de” no lugar da preposição “en”, são as situações que mais se verificam na aprendizagem de ELE pelos alunos portugueses. Vejamos a seguinte tabela:

Produção Errónea/ IL	Correção ELE
– “Él viene dar una información a todos.”	– Él viene <u>a</u> dar una información a todos.
– “Mi habitación esta la derecha”	– Mi habitación esta <u>a</u> la derecha.
– “Siempre viajo <u>de</u> avión.”	– Siempre viajo <u>en</u> avion.
– “Mañana voy <u>de</u> coche para la escuela.”	– Mañana voy <u>en</u> coche para la escuela.

Tabela 3: Preposições – omissão e troca

É importante alertar sempre o aluno para a ocorrência destas situações, expondo quantas vezes sejam necessárias, os usos destas preposições. A preposição “a” é colocada juntamente a verbos de movimento, antes do complemento indireto, antes do completo direto de pessoa, na estrutura de “a” mais “Infinitivo” com sentido de ordenação, a indicações de localização, a expressões de distância, a expressões de frequência, a indicações de preço, entre outros. No que concerne à proposição “en” esta é utilizada em situações como indicar um lugar, um meio de transporte, tempo, preço e avaliação, modo, entre outras. Por fim, utilizamos a preposição “de” para expressar posse, origem e procedência, material, causa, tempo, entre outros usos.

Outra ocorrência de “erro” e confusão, realizada pelos alunos portugueses, está presente no “muy” e “mucho”. Ambos podem ser classificados como advérbios de quantidade, porém “mucho” pode ainda, apresentar-se numa função adjetiva. A troca entre eles é fecundada devido à tradução realizada, uma vez que um e outro significam “muito” na LM dos aprendentes. Este facto foi denotado em todos os níveis onde lecionamos. É importante alertar os alunos, sempre que ocorre a troca, para os usos de cada um deles. “Muy” é um advérbio de quantidade que antecede adjetivos, advérbios e participios, nunca no sistema linguístico espanhol, “muy” acompanha substantivos ou exerce função de advérbio isolado/independente. “Mucho” pode ter uma função adjetiva na produção frásica, isto quando estabelece uma concordância em género e número enquanto substantivo, ou pode também, possuir a categoria de advérbio de quantidade, antecedendo substantivos.

Produção Errónea/ IL	Correção ELE
– “... la actividad se torna <u>muy</u> más interesante.”	– ... la actividad se torna <u>mucho</u> más interesante.
– “... pero tiene <u>muy</u> inconvenientes que puedes...”	– ... pero tiene <u>muchos</u> inconvenientes que puedes...
– “... son deportes <u>mucho</u> peligrosos...”	– ... son deportes <u>muy</u> peligrosos...
– “... ser <u>mucho</u> bien recompensados...”	– ... ser <u>muy</u> bien recompensados...

Tabela 4: Utilização de *muy* e *mucho*

A utilização do verbo “ser” nas produções de alunos portugueses de ELE, é também motivo de avaliação na problemática que compõe este capítulo, também ele reflete-nos o fenómeno da IL. Se nos debruçarmos sobre as semelhanças entre verbo “ser” nos dois sistemas linguísticos em análise, podemos concluir que não é apenas o Infinitivo do verbo que é característico de ambos, também as 2.<sup>a</sup> e 3.<sup>a</sup> pessoas do plural o são no Presente do Indicativo. A troca entre as 2.<sup>a</sup> e 3.<sup>a</sup> pessoas, do singular no Presente do Indicativo, tem frequência assídua na produção dos alunos de ELE, sobretudo em níveis iniciais. Isto ocorre porque na conjugação

portuguesa deste verbo, “és” pertence à 2.<sup>a</sup> pessoa do singular (tú), porém na conjugação espanhola deste verbo, “es” corresponde à 3.<sup>a</sup> pessoa do singular (él), como é verificável na seguinte tabela:

Português	Interlíngua	Espanhol
Sou	Soy	Soy
<u>És</u>	<u>Es</u>	Eres
É	Es	<u>Es</u>
Somos	Somos	Somos
Sóis	Sois	Sois
São	Son	Son

Tabela 5: Presente do Indicativo do verbo *Ser*

Algo que também pudemos constatar, foi que os alunos portugueses de ELE muitas vezes utilizam o Infinitivo conjugado/pessoal nas suas produções, sobretudo nas de expressão oral. Esta ocorrência é uma produção explícita do fenómeno da IL, uma vez que o sistema espanhol não reconhece esta conjugação no seu sistema linguístico. É rara a produção realizada com o Infinitivo Pessoal que o aluno deteta por si mesmo, é necessário alertá-lo para tal facto. Expomos alguns exemplos desta problemática:

Produção Errónea/ IL	Correção ELE
– “Voy para <u>me ayudares</u> en los deberes.”	– Voy para <u>que me ayudes</u> en los deberes.
– “Si <u>gustares</u> te ofrezco el ordenador”.	– Si <u>te gusta</u> , te ofrezco el ordenador.

Tabela 6: Infinitivo Pessoal conjugado

O uso do verbo “haber” é muitas vezes alvo de incoerência nas produções dos alunos portugueses no estudo do idioma do país vizinho. Este verbo é conhecido sobretudo pela sua função de auxiliar outros verbos, nas produções compostas do sistema linguístico espanhol. Também ele pode ser um auxiliar da conjugação do sistema linguístico português, contudo, este facto é muitas vezes algo desconhecido pelos alunos portugueses, uma vez que apenas é utilizado numa perspetiva clássica, vendo apenas como verbo auxiliar dos tempos compostos o verbo “ter”. Aqui é onde surge o nosso problema, os alunos exercem uma vez mais a transferência da sua LM, tomando como verbo auxiliar o verbo “tener”, algo impensável na composição de ELE. Este facto é mais acentuado em níveis iniciais, ou em situações onde o

aluno deve desenvolver a sua expressão oral. Vejamos exemplos desta problemática na seguinte tabela:

Produção Errónea/ IL	Correção ELE
– “Él tenía hecho todas las tareas domésticas cuando su madre llegó a casa.”	– Él había hecho todas las tareas domésticas cuando su madre llegó a casa.
– “Teníamos comido todo cuando nos llamaron.”	– Habíamos comido todos cuando nos llamaron.
– “Tenía hablado más si pudiera.”	– Había hablado más si pudiera.

Tabela 7: Verbo auxiliar *Haber*

O Gerúndio é uma forma verbal que também pode suscitar algumas dúvidas nos alunos portugueses de ELE, levando estas, muitas vezes, à uma produção errada no na LE. No que concerne aos verbos pertencentes à primeira conjugação (–ar), não detetamos qualquer anomalia na produção dos alunos, até porque a similaridade à Língua Portuguesa é bastante acentuada. A dificuldade apresenta-se na segunda (–er) e na terceira conjugações (–ir) verbais, onde diferentes verbos podem apresentar exceções nas suas conjugações. Isto é, nestas conjugações podemos encontrar verbos que terminam em “–iendo” ou “–yendo”, e ainda, na terceira conjugação podemos encontrar verbos onde o “e” se torna “i”, e também, onde o “o” se torna “u”, vejamos os seguintes exemplos:

Infinitivo	Gerúndio
Tener, comer, beber, leer, ir, sentir, pedir, medir, preferir, divertir, morir, poder (...)	Ten <u>i</u> endo, com <u>i</u> endo, beb <u>i</u> endo, ley <u>e</u> ndo, y <u>e</u> ndo, s <u>i</u> nti <u>e</u> ndo, p <u>i</u> di <u>e</u> ndo, mid <u>i</u> endo, pref <u>i</u> ri <u>e</u> ndo, div <u>i</u> rti <u>e</u> ndo, mur <u>i</u> endo, pud <u>i</u> endo (...)

Tabela 8: O Gerúndio

Outros erros que foram observáveis nas lições de ELE, foram o uso de “–ss–”, o uso de “–ava” na conjugação verbal do Pretérito Imperfeito do Indicativo, a transferência das formas da LM relativas a palavras com género diferente, mas semelhanças na fonética e na escrita, como as terminadas em “–aje”.



Produção Errónea/ IL	Correção ELE
– “... tal vez sea necessário...”	– ... tal vez sea necesario
– “... por las personas que tienen mucha coraje.”	– ... por las personas que tienen mucho coraje.
– “... él no limpiava así hace tiempo.	– ... él no limpiaba así hace tiempo.

Tabela 9: Outros erros

O “erro” que mais caracteriza o aprendente português de ELE, na componente sintática, é o uso dos pronomes pessoais átonos de forma incorreta. Este “erro” apresentou-se análogo nos diferentes níveis de ensino nos quais lecionamos. Os alunos quando questionados sobre a utilização destes pronomes, indicavam que desconheciam a regra de utilização dos pronomes pessoais átonos, facto que não resultava de uma falta de explicação, mas da falta de compreensão da sua parte, classificando esta matéria como uma das mais complexas na aprendizagem de ELE. Os alunos veem a utilização destes pronomes na substituição dos completos direto e indireto como “o bicho do Espanhol”, o que leva muitas vezes a uma falta motivacional na sua aprendizagem. É importante referir que os pronomes pessoais átonos de complemento direto e de complemento indireto colocam-se sempre antes do verbo, salvo quando este se encontra nos seguintes modos: Imperativo Afirmativo, Infinitivo ou Gerúndio.

Produção Errónea/ IL	Correção ELE
– “...pero yo <u>hagolos</u> con mucho cuidado...” (deportes de riesgo)	– ... pero <u>los hago</u> con mucho cuidado...
– “He <u>hecholas</u> todas, mientras mi madre cocinaba.” (tarefas domésticas)	– <u>Las he hecho</u> todas, mientras mi madre cocinaba.
– “ <u>Lo</u> voy a <u>comer</u> .” (caramelo)	– Voy a <u>comerlo</u> .

Tabela 10: Pronomes Pessoais Átonos

No que concerne à componente lexical presente no estudo de ELE, também os alunos portugueses apresentam algumas variáveis de produções erróneas, que podem surgir pela direta transferência da LM, ou por distração. Vocábulos portadores de semelhanças fonéticas e gráficas são muitas vezes alvos de produções incorretas. Vejamos os seguintes:

Português	Interlíngua	Espanhol
Ninguém	Nada/ Ninguién	Nadie
Nada	Nadia	Nada
Também não	También no	Tampoco
Medicamentos	Medicamientos	Medicinas
Provavelmente	Provablemente	Probablemente
Vantagens	Vantajas	Ventajas
Ensinar	Enseñar	Enseñar
Saudável	Saudable	Saludable
Desportos	Desportes	Deportes

Tabela 11: Cognatos fonética e graficamente semelhantes

Os falsos cognatos/heterossemânticos, ou também, conhecidos pelos nossos aprendentes como “falsos amigos”, são palavras bastante semelhantes quer na sua formação, como na sua fonética, porém possuem significados integralmente distintos. No que diz respeito aos dois sistemas linguísticos em análise – Português e Espanhol – o número de heterossemânticos é verdadeiramente elevado, o que faz com que muitas vezes os aprendentes de ELE utilizem vocábulos da sua LM, criando desta forma um contexto diferente do pretendido no idioma Espanhol. Vejamos alguns heterossemânticos entre os dois idiomas:

Português	Espanhol	Espanhol	Português
Aceitar	Aceptar	Aceitar	Untar
Anho	Cordero	Año	Ano
Calções	Pantalones cortos	Calzones	Cuecas
Coelho	Conejo	Cuello	Pescoço
Doce	Dulce	Doce	Doze
Escritório	Oficina	Escritorio	Secretária
Largo	Ancho	Largo	Comprido/Longo

Tabela 12: Heterossemânticos

#### 4.2. Estratégias para o processo de ensino-aprendizagem de ELE

A eleição dos melhores métodos e estratégias para o processo de ensino-aprendizagem de novos idiomas, tem sido cada vez mais uma preocupação central no que diz respeito à didática linguística. É importante que se alcance a aprendizagem de diferentes conteúdos,

como também, se pense nos métodos a utilizar para a obtenção do sucesso em cada um deles. Nesta temática, é importante referenciar que não deve ser apenas o docente a preocupar-se com esta situação, o aprendente deve também fazê-lo, uma vez que o papel do professor é dispor ao aluno as direções a seguir neste processo de aprendizagem, como refere López (2004) (*apud* Lobato & Gargallo, 2004: 413), “Hablar de aprendizaje significa hacer del aprendiz el eje de toda la tarea didáctica y concederle un papel activo y responsable en todo el proceso”. Este autor, apresenta-nos também uma definição de “estratégias de ensino”, vejamos:

[...] podemos definir las estrategias como operaciones mentales, mecanismos, técnicas, procedimientos, planes, acciones, concretas que se llevan a cabo de forma potencialmente consciente y que movilizan los recursos para maximizar la eficacia tanto en el aprendizaje como en la comunicación. López (2004, *apud* Lobato & Gargallo, 2004: 412)

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL, 2001) é um importante suporte que os docentes têm a seu dispor, para que lhes seja mais fácil a eleição das melhores estratégias para o ensino, a aprendizagem e a avaliação de línguas. Como está mencionado no seu conteúdo este espera que os docentes “supervisionem o progresso dos alunos/estudantes e que encontrem meios para reconhecer, analisar e ultrapassar os problemas de aprendizagem, ao mesmo tempo que desenvolvem as suas capacidades individuais de aprendizagem”.

Ao longo da nossa prática pedagógica, tentamos procurar as melhores estratégias de ensino, que se adequassem ao aluno, à turma e ao nível de ensino em questão. Tentamos consciencializar os aprendentes para as suas principais dificuldades, tratando-as sempre perante a turma, porque a dificuldade ou o “erro” de um, podem ser os mesmos de outro. Procuramos, também, criar propostas didáticas interessantes e apelativas para que os aprendentes se sentissem motivados a aprender, levando desta forma ao desenvolvimento posterior de uma aprendizagem autónoma.

Em continuação, enumeraremos algumas estratégias nas quais nos baseamos ao longo da nossa prática pedagógica:

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analisar conteúdos e exercícios contrastiva mente entre sistemas linguísticos:             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer e usar frases prontas ou expressões idiomáticas;</li> </ul> </li> </ul>
--	---

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transferir palavras, conceitos e estruturas de uma língua para outra;</li> <li>• Traduzir.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Fornecer o máximo de oportunidades para a intervenção dos alunos.</li> <li>– Promover o desenvolvimento da autoconfiança dos alunos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover o máximo de atividades em pares ou grupo, direcionando-as para as principais necessidades e interesses dos aprendentes.</li> </ul> </li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Promover a cooperação entre os aprendentes. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diálogos, debates, momentos de correção entre alunos, exercícios partilhados...</li> </ul> </li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Promover momentos didáticos de descontração: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Jogos, canções, audiovisuais, promover festividades...</li> </ul> </li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Promover o tratamento de temas e situações atuais.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Utilizar uma metodologia por tarefas, adequada a cada nível de ensino e a cada turma, onde cada exercício possua um objetivo, para atingir posteriormente uma tarefa final: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar a atividade de ouvir, falar, ler ou escrever com um propósito definido.</li> </ul> </li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Estabelecer um encadeamento entre os conteúdos lecionados, associando o conteúdo novo com o conteúdo já conhecido.</li> </ul>
Lobato & Gargallo (2004: 424-427)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Pedir a confirmação de uma informação;</li> <li>– Pedir repetições, paráfrases, explicações, exemplos;</li> <li>– Observar a pronúncia dos alunos;</li> <li>– Usar palavras-chave ativando a memorização;</li> <li>– Promover a motivação;</li> <li>– Contrastar hipóteses;</li> <li>– Realizar uma troca de papéis entre professor e aluno.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Utilizar diferentes materiais além do manual obrigatório.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Consciencializar o aluno para as suas dificuldades e erros.</li> </ul>
QECRL: 6.5.2.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– “a) todos os erros e falhas devem ser imediatamente corrigidos pelo professor;</li> <li>– b) a correção mútua imediata deve ser sistematicamente encorajada para fazer desaparecer os erros;</li> <li>– d) os erros não devem ser apenas corrigidos, mas também analisados e explicados em tempo oportuno”.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Avaliar e valorizar a aprendizagem do aprendente.</li> </ul>

Tabela 13: Estratégias de aula

É importante que o método estratégico utilizado no processo de ensino-aprendizagem seja um trabalho cooperativo entre as duas partes intervenientes, o professor e aluno. O professor deve ter uma forte intervenção em todo o processo de aprendizagem dos alunos, até porque possui uma figura de exemplo para os alunos, no entanto deve procurar que os aprendentes procurem ser autónomos e criadores das suas próprias estratégias de aprendizagem.

## 2.<sup>a</sup> Parte: Prática Pedagógica

### Capítulo 1: Contextualização da Prática Pedagógica

#### 1.1. A Escola

A nossa prática pedagógica foi efetuada no Agrupamento de Escolas Afonso de Albuquerque, localizado na área urbana da Guarda. Este realizou a sua fusão no ano de 2013 e atualmente alberga 16 estabelecimentos de ensino que se destinam a vários níveis de aprendizagem, nomeadamente Educação Pré-Escolar, Escolas Básicas (1.º Ciclo), Escola Básica (2.º Ciclo), Escola Secundária e 3.º Ciclo.

O exercício das nossas funções cumpriu-se na sede deste Agrupamento Escolar, na Escola Secundária Afonso de Albuquerque. O nascer desta Escola transporta-nos até ao século XIX, esta instituição instalou-se em território guardense a 3 de agosto de 1855, sendo um dos marcos mais importantes à época para a cidade. Ao longo destes 162 anos a Escola Secundária tentou adaptar-se aos diferentes momentos da história, aos novos costumes, aos novos métodos educacionais, etc. Sofreu alterações em diversos âmbitos como na sua própria designação, desde Liceu Nacional da Guarda, Liceu Nacional do Distrito da Guarda, Liceu Afonso de Albuquerque, e mais recentemente Escola Secundária Afonso de Albuquerque. No decorrer destes anos esta instituição educacional possuiu até à era revolucionária, o 25 de abril de 1974, 45 reitores. Inicialmente foi administrada pelo prior da Sé Catedral Carlos Leitão, e antes do final deste cargo deteve como administrador Abílio Perfeito.

A Escola Secundária Afonso de Albuquerque foi uma das instituições educacionais localizada pelo Governo do Engenheiro José Sócrates, para a requalificação e reforma das escolas, ao abrigo do Programa de Requalificação do Parque Escolar, tendo ampliado e melhorado as instalações desta escola. Esta é portadora das melhores condições de trabalho, atual e renovada, procura não só o sucesso escolar, como também, o bem-estar de toda a comunidade escolar.



Figura 2: Escola Secundária Afonso de Albuquerque

## **1.2. As Turmas**

### **1.2.1. Turma de Português**

Na Prática Pedagógica da disciplina de Português acompanhamos, ao longo dos três períodos, a turma C do 7.<sup>a</sup> ano. Esta turma era composta por 27 discentes, sendo a sua maioria rapazes. A disciplina de Português ocupava no horário desta turma 225 minutos semanais, estando distribuídos por três dias, 90 minutos à terça-feira, 90 minutos à quarta-feira, e os últimos 45 minutos à quinta-feira.

A turma do 7.<sup>o</sup> C podemos classificá-la como regular-média. Era uma turma que no geral apresentava bons resultados, destacava-se pela sua elevada participação no decorrer das sessões, o que por vezes despertava uma certa azafama dentro da sala de aula, porém algo controlável. Em termos comportamentais, nem sempre a turma adotou a melhor postura sobre a posição em que se encontrava, a nosso ver algo que se verificava devido à transcrição da infância para a adolescência, o que provoca muitas vezes o querer ser diferenciado entre a turma e nem sempre por aspetos positivos, como também o facto de ser esta extensa. Apesar destas dificuldades, ao longo do tempo fomos conhecendo a turma o que nos permitiu encontrar estratégias para colmatar os obstáculos que se apresentavam.

Ao longo dos períodos fomos acompanhados pelo Professor Orientador Cooperante António Rodrigues, um professor exemplar e de enorme sabedoria, que desde o início se mostrou disponível a ajudar-nos em qualquer dúvida ou necessidade. Ajudou-nos, sem dúvida, na boa integração no seio docente da escola, o que nos permitiu uma agradável estadia ao longo do estágio.

### **1.2.2. Turmas de Espanhol**

Na Prática Pedagógica da disciplina de Espanhol foram-nos atribuídos três níveis diferentes de ensino, o 8.<sup>o</sup> ano, o 9.<sup>o</sup> ano e o 10.<sup>o</sup> ano, ficando distribuídos um nível por período. Durante o primeiro período foi-nos atribuída a turma E do 8.<sup>o</sup> ano, esta era composta por 19 discentes, na sua maioria do sexo feminino. A disciplina de Espanhol ocupava no horário desta turma 135 minutos semanais, que estavam distribuídos por dois dias, 45 minutos à terça-feira e 90 minutos à quinta-feira. Podemos classificar a turma do 8.<sup>o</sup>E com uma nota excelente, possuidora de ótimas avaliações, de um interesse sempre ativo em cooperar ao longo da lição, de um comportamento exemplar, entre outros aspetos positivos.

No que concerne ao 2.<sup>o</sup> período, foi-nos atribuída a turma A do 10.<sup>o</sup> ano, esta era composta por 30 alunos, na sua maioria do sexo feminino. A disciplina de Espanhol ocupava no

horário desta turma 180 minutos semanais, que estavam distribuídos por dois dias, 90 minutos à terça-feira e 90 minutos à quinta-feira. Podemos classificar esta turma com uma nota positiva, a maioria que a compunha era empenhada e trabalhadora, tentava intervir no decorrer da aula de forma autónoma ou sempre que era solicitada a sua participação, era visível o seu interesse pelo idioma vizinho, como também os conhecimentos que detinham de anos transatos, uma vez que se encontravam em um nível de continuação (quarto ano de aulas de Espanhol). O que verificamos ao longo das sessões, foi que nem sempre a turma conseguia intervir de forma ordenada e esperando cada aluno pelo seu momento para participar, por vezes, houve uma certa azafama e desordem entre os alunos, porém algo controlável. Estes fatos ocorriam devido à turma ser bastante numérica, o que pode prejudicar sempre o trabalho do docente, contudo ao longo das sessões fomos conseguindo colmatar qualquer dificuldade que se apresentara.

Por fim, nas aulas correspondentes ao terceiro período foi-nos conferida a turma E do 9.º ano, esta era constituída por 15 alunos, na sua maioria do sexo feminino. Esta turma tinha um número mais baixo em comparação com as anteriores mencionadas, uma vez que a turma se encontrava dividida por duas Línguas Estrangeiras. A disciplina de Espanhol ocupava no horário desta turma 90 minutos semanais, estando distribuídos por dois dias, 45 minutos à quarta-feira e 45 minutos à sexta-feira. Ao longo das sessões foi possível verificar que a turma possuía algumas dificuldades na aprendizagem da maioria dos conteúdos lecionados, porém esta dificuldade em nada alterava a vontade que mostravam em querer aprender. A única dificuldade que se levantou foi o tempo que detínhamos para cada lição, no entanto com as estratégias certas este deixou de se apresentar como um problema.

Ao longo dos períodos fomos acompanhados pela Professora Orientadora Cooperante Paula Guerra, professora amável e interessada pela obtenção dos melhores resultados da nossa parte. Desde o início se mostrou disponível para esclarecer qualquer dúvida que pudesse surgir ao longo da nossa profissionalização pedagógica. Ajudou-nos, sem dúvida, na boa integração no seio docente da escola, o que nos permitiu uma agradável estadia ao longo do estágio.



## **Capítulo 2: Reflexões da Prática Pedagógica**

### **2.1. Reflexão da Prática Pedagógica de Português**

A nossa prática pedagógica da disciplina de Português enriqueceu-nos não só como futuros docentes, mas como seres humanos. Foi uma partilha de saberes, de experiências, de afetos, foi como se fizéssemos parte de uma nova família, onde cada um possui a sua importância.

Inicialmente, o nervosismo fazia parte das nossas sombras, acompanhava-nos em cada novo momento, porém no decorrer do tempo este sentimento transformou-se em ansiedade de poder lecionar mais uma vez, e outra, e outra. Desde sempre nos sentimos privilegiados, a comunidade escolar acolhera-nos da melhor forma, o Professor Orientador Cooperante António Rodrigues orientou-nos da melhor forma, alertando-nos sempre para aquilo que considerava bom e menos bom no decorrer do nosso estágio, a turma que nos fora atribuída nunca fez juízos de valores por sermos estagiários, tratou-nos como professores do ativo, o que favoreceu a nossa confiança e bem-estar no decorrer das sessões.

Ao longo das sessões foi-nos possível verificar que nem sempre é fácil lecionar esta disciplina, que na sua maioria é lecionada a nativos do idioma português. Tal verifica-se porque muitas das vezes os discentes tendem para relativizar a dificuldades dos conteúdos, pensando que falando a língua já é meio caminho andado para ter sucesso à disciplina, ou ainda, se esta é a sua língua não existirá qualquer obstáculo na sua aprendizagem. Este pensamento apenas é aniquilado das mentes dos nossos discentes quando se veem em contexto avaliativo, nem sempre a nota é a que esperavam, sendo muitas das vezes uma nota negativa. A nós, enquanto docentes, cabe-nos não só transmitir o saber científico, como também mudar consciências e mentalidades, que se encontram revestidas deste pensamento erróneo.

Em jeito de conclusão, cabe-nos dizer que a nossa prática pedagógica superou qualquer expectativa que fomos criando ao longo do ano letivo, podendo caracterizá-la como excelente.

### **2.2. Reflexão da Prática Pedagógica de Espanhol**

A nossa prática pedagógica da disciplina de Espanhol permitiu-nos que a nossa aula fosse uma viagem constante a uma diferente cultura. Enriqueceu-nos não só como futuros docentes, mas como seres humanos. Foi uma partilha de saberes, de experiências, de afetos, foi como se fizéssemos parte de uma nova família, onde cada um possui a sua importância.

Inicialmente, o receio de falhar acompanhava-nos com grande força ao longo de cada novo passo, seria uma experiência nova, com um grau de exigência elevado, onde lecionaríamos um idioma diferente de praticamente todos os alunos que comporiam as nossas turmas. Ao longo do estágio estes pensamentos deixaram de fazer parte da nossa mente, nunca querendo falhar, contudo outros valores maiores se levantaram.

No que concerte à parte burocrática da nossa prática pedagógica, chamemos-lhe assim, nem tudo se iniciou da melhor forma. Num primeiro momento foi-nos atribuída uma Professora Orientadora Cooperante diferente daquela com que mais tarde realizaríamos o nosso estágio, juntamente com turmas que lhe tinham sido atribuídas. Esta não ficou a nossa Professora Orientadora Cooperante, uma vez que tivemos que estender o nosso Núcleo de Estágio a mais um elemento, e assim, ser atribuídos a uma nova Professora Orientadora Cooperante, neste caso Paula Guerra. Esta dificuldade foi colmatada, no entanto dificultou a nossa adaptação e estabilização no primeiro período, uma vez que nos foram atribuídas mais tarde outras turmas, estas que pertenciam à nova Professora Orientadora Cooperante. Vendo findado este contratempo a prática pedagógica seguiu normalmente.

No que concerne às aulas lecionadas estas deveriam ter ficado distribuídas pelos três períodos letivos, ficando repartidas três sessões por período, porém devido à impossibilidade de a Professora Orientadora Cooperante Paula Guerra se encontrar na escola no último período letivo, devido à sua gravidez, antecipamos as sessões correspondentes ao terceiro período, para o segundo período.

Foi deveras gratificante lecionar um idioma diferente do idioma nativo dos discentes, havia sempre uma curiosidade nova no decorrer da lição, era notável o crescimento que obtinham aulas após aula, o léxico era o conteúdo que os alunos mais apreciavam, e os falsos cognatos deslumbrava-os, línguas idênticas, mas com significados bem diferentes.

As turmas sempre se mostraram prontas a aprender o que facilitou a nossa primeira experiência como docentes de ELE.

Em jeito de conclusão, cabe-nos dizer que a nossa prática pedagógica iniciou-se com alguns contratempos, porém depois destes resolvidos e terminados, o estágio seguiu normalmente e de forma positiva.

## 2.3. Aulas Observadas

### 2.3.1. Aulas observadas de português e planificação das unidades didáticas

A nossa prática pedagógica desenvolveu-se ao longo dos três períodos letivos, ocupando o primeiro período os meses de setembro a dezembro, o segundo período os meses de janeiro a abril e o terceiro período os meses de abril a junho, estando divididos pelas férias letivas de Natal e da Páscoa.

Lecionamos durante todo o ano letivo na turma C do 7.º ano. Procuramos adaptar as melhores estratégias planificando-as minuciosamente de forma a cumprir os objetivos a que nos propúnhamos, trabalhando sempre todas as destrezas abordadas pelo QECL.

Ao longo da prática pedagógica fomos orientados e avaliados pelo Professor Orientador Cooperante António Rodrigues, docente na Escola Secundária Afonso de Albuquerque, da disciplina de Português. Da parte da instituição que nos forma, a Universidade da Beira Interior, tivemos como representante, para avaliar as nossas aulas, a Professora Doutora Maria da Graça Sardinha, também diretora do nosso mestrado.

Em seguida explicaremos o método de trabalho adaptado ao longo da experiência pedagógica.

#### 2.3.1.1. Primeiro Período

A unidade que compôs a planificação das nossas aulas foi a “Unidade 2: narrativas prodigiosas”, do manual de 7.º ano (*Para Textos*, da Porto Editora. A obra estudada foi *O cavaleiro da Dinamarca*, da autora Sophia de Mello Breyner Andresen (Anexo II).

Iniciamos a aula por uma breve apresentação à turma de forma a criar uma maior proximidade entre nós. Em seguida, apresentamos o sumário da sessão para que os alunos pudessem registá-lo para mais tarde facilitar o seu estudo. Em continuação, foi questionado aos discentes se o nome da autora que iriam estudar lhes dizia alguma coisa, procurando desta forma realizar um enquadramento com a leitura que se seguiria. Os alunos revelaram já conhecer a autora e identificaram algumas obras por esta produzidas, que já tinham estudado em anos transatos, como também por uma motivação de leitura pessoal e autónoma. Neste contexto foi facultada aos alunos uma breve sinopse da vida e obra de Sophia de Mello Breyner Andresen, procedendo à sua leitura de forma partilhada. Para complementar foi também apresentado um pequeno excerto de uma reportagem realizada por estudiosos da célebre autora. Depois de comentar conjuntamente os dois momentos anteriores, seguiu-se a

apresentação da obra, realizamos atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura. Por fim, e através da leitura da obra, e depois de uma análise interna e externa do texto, introduzimos os conteúdos gramaticais pertencentes à planificação da aula, nomeadamente a coordenação. Realizamos depois de uma vigorosa explicação exercícios práticos, a fim de perceber se os alunos tinham retido os conteúdos lecionados.

### 2.3.1.2. Segundo Período

A unidade que compôs a planificação das nossas aulas foi a “Unidade 2: narrativas prodigiosas”, do manual de 7.º ano (*Para) Textos*, da Porto Editora. A obra estudada foi a *História de uma gaivota e do gato que a ensinou a voar*, do autor Luis Sepúlveda (Anexo III).

Iniciamos a sessão com a apresentação do sumário à turma, para que esta o registasse de forma a melhorar futuramente o seu método de estudo. Em seguida, e em forma de diálogo, pedimos à turma que nos fizesse um breve resumo dos capítulos da obra lecionados nas aulas anteriores, tentando perceber não só se os alunos tinham conseguido compreender a leitura, mas também se conseguiam identificar algumas críticas indiretas à sociedade por parte do autor em estudo. Neste contexto, pedimos ainda que a turma desse uma possibilidade de desfecho à obra, visto que nem todos os alunos que a compunham tinham realizado a leitura integral da obra em casa. Em continuação, efetuamos a leitura do capítulo proposto para a aula, realizamos uma leitura partilhada entre professor e turma, de forma a que o professor exercesse a função de exemplo de leitura para a turma. Depois de uma análise dos conteúdos lidos, inserimos através do texto os conteúdos gramaticais, procurando depois da explicação destes, que os alunos identificassem exemplos no capítulo abordado. Para complementar a teoria, fornecemos outros exercícios práticos à turma, de forma a perceber se os alunos haviam retido os conteúdos lecionados.

### 2.3.1.3. Terceiro Período

A unidade que compôs a planificação das nossas aulas foi a “Unidade 2: narrativas prodigiosas”, do manual de 7.º ano (*Para) Textos*, da Porto Editora. A obra estudada foi a *Leandro Rei da Helíria*, da autora Alice Vieira (Anexo IV).

Iniciamos a nossa sessão com a apresentação do sumário, para que a turma o registasse e tentando desta forma facilitar o seu estudo posterior às aulas. Em seguida, realizamos um breve diálogo entre a turma, com o objetivo de perceber e resumir os capítulos estudados nas aulas anteriores. Neste contexto, abordamos o primeiro ponto do sumário da sessão, as

caraterísticas do tipo de texto narrativo, explicando a teoria com o recurso a um *powerpoint* elaborado por nós (Anexo V), teoria que depois de explicarmos e analisarmos segundo a obra estudada, fornecemos aos alunos.

O segundo momento da sessão foi ocupado pelo “Jogo da glória”. A turma encontrava-se distribuída em grupos e cada um deles possuía um porta-voz, depois de elegermos a ordem dos grupos para o lançamento dos dados, estes deveriam responder à questão que estava na casa onde lhe era sorteada, repetindo várias vezes este processo. O jogo possuía cinquenta questões, abordando todos os conteúdos gramaticais estudados nas nossas sessões ao longo do ano letivo, como questões relativas à obra estudada nesta sessão. Pensamos realizar este jogo para que a aula se tornasse diferente e mais apelativa, uma vez que com estes jogos didáticos conseguimos muitas vezes chegar mais facilmente ao aluno, cativando-o para a aprendizagem. Por fim, o grupo que chegasse primeiro à casa de chegada ganhava o jogo. Este jogo permitiu-nos conhecer o que os alunos retiveram dos conteúdos abordados ao longo do ano letivo.

### 2.3.2. Aulas observadas de espanhol e planificação das unidades didáticas

A nossa prática pedagógica desenvolveu-se ao longo dos três períodos letivos, ocupando o primeiro período os meses de setembro a dezembro, o segundo período os meses de janeiro a abril e o terceiro período os meses de abril a junho, estando divididos pelas férias letivas de Natal e da Páscoa.

No que concerne às aulas em concreto, estas foram efetuadas em dois períodos letivos, no primeiro período lecionamos três sessões à turma E do 8.º ano, e no segundo período lecionamos três sessões à turma A do 10.º ano e três sessões à turma E do 9.º ano. As aulas ficaram distribuídas por estes dois períodos letivos devido à nossa Professora Orientadora Cooperante encontrar-se grávida, o que não lhe permitiria estar presente no último período escolar.

Procuramos sempre adaptar as melhores estratégias planificando-as minuciosamente de forma a irem ao encontro das necessidades da turma com que nos deparávamos, visto que as três possuíam caraterísticas bem distintas umas das outras, procurando sempre trabalhar todas as destrezas abordadas pelo QECRL.

Ao longo da prática pedagógica fomos orientados e avaliados pela Professora Orientadora Cooperante Paula Guerra, docente na Escola Secundária Afonso de Albuquerque, da disciplina de Espanhol. Da parte da instituição que nos forma, a Universidade da Beira Interior, tivemos como representante, para avaliar as nossas aulas, o Professor Doutor Ignacio Vázquez.

Em seguida explicaremos o método de trabalho adaptado ao longo da experiência pedagógica.

### 2.3.2.1. Primeiro Período

A unidade que compôs a planificação das nossas aulas foi a “Unidad 2: Quién hace qué”, do manual de 8.º ano *PasaPalabra*, nível A2.1, da Porto Editora. Esta unidade centrava-se nos afazeres domésticos do quotidiano humano, abordando a divisão de tarefas e situações familiares (Anexo VI.a e b.).

Iniciamos sempre as sessões pela escrita do sumário, pedindo a um aluno que o registasse no quadro, para que os restantes o fizessem no seu caderno de estudo, para que desta forma lhes fosse mais fácil encontrar os conteúdos para estudarem em casa. Optamos por distribuir diferentes conteúdos pelas diferentes sessões, para que fosse mais fácil aos discentes perceber as matérias fornecidas, pois seria mais fácil perceberem um só conteúdo em cada aula, que todos juntos. Assim, dedicamos a primeira sessão ao conteúdo lexical, fazendo referência às diferentes tarefas domésticas, aos produtos utilizados, aos materiais, entre outros (Anexo VII). A segunda sessão dedicamo-la aos conteúdos gramaticais, nomeadamente ao “Imperativo afirmativo e negativo”, nas suas formas regulares e irregulares (Anexo VIII). Durante esta sessão procuramos sempre fazer uma revisão dos conteúdos abordados na sessão anterior, oralmente e nos exercícios práticos, realizamos uma mini tarefa de produção/expressão escrita como compilação dos conteúdos aprendidos durante as sessões (Anexo IX). A última sessão dedicamo-la a outros conteúdos gramaticais, ao “Completo direto” e aos “Pronomes de completo direto” (Anexo X). Procuramos nesta sessão abordar sempre conteúdos lecionados na aula anterior, em jeito de perceber o que os alunos teriam retido não só das sessões anterior como da presente.

A planificação das nossas aulas foi regulada através de uma metodologia de ensino por tarefas, isto é, no final de cada sessão foi pedido aos discentes que realizassem uma “mini tarefa”, conjugando esta todos os conteúdos abordados na sessão. Esta “mini tarefa” quando não era concretizada no contexto de aula, devido ao fator tempo, era pedida para trabalho de casa. No início de cada sessão os alunos apresentavam à turma as suas “mini tarefas”, para juntamente descobriremos os erros que poderiam suceder. Através destas “minis tarefas” pretendíamos chegar à “tarefa final”, esta que abordava todos os conteúdos lecionados, aqui teríamos total consciência do apreendido por cada aluno. Com este método de ensino pretendíamos criar pequenos passos, para o aluno atingir uma meta final.

Ao longo das sessões procuramos sempre praticar o enfoque comunicativo, uma vez que uma língua aprende-se quando é praticada, utilizando diferentes materiais de apoio, nomeadamente produtos audiovisuais.

### 2.3.2.2. Segundo Período

A unidade que compôs a planificação das nossas aulas foi a “Unidad 4: ¿Qué hacer en el futuro?”, do manual de 10.º ano *Endirecto.com4*, nível B.1, da Areal Editores. Esta unidade centrava-se nas profissões, em planos para o futuro, no *curriculum vitae*, entre outros (Anexo XI.a e XI.b).

Iniciamos sempre as sessões pela escrita do sumário, pedindo a um aluno que o registasse no quadro, para que os restantes o fizessem no seu caderno de estudo, para que desta forma lhes fosse mais fácil encontrar os conteúdos para estudarem em casa. Optamos por distribuir diferentes conteúdos pelas diferentes sessões, para que fosse mais fácil aos discentes perceber as matérias fornecidas, pois seria mais fácil perceberem um só conteúdo em cada aula, que todos juntos. Assim, dedicamos a primeira sessão ao conteúdo lexical, fazendo referência às diferentes profissões, atuais e antigas, de Espanha e do mundo (Anexo XII). No que concerne à segunda sessão, e tendo sempre o cuidado de fazer um resumo dos conteúdos lecionados na aula anterior, dedicamo-la a dois momentos diferentes, um primeiro à explicação de uma correta elaboração de um *curriculum vitae*, e uma segunda aos conteúdos gramaticais, nomeadamente ao “Futuro simples” e ao “Imperfeito do Indicativo” (Anexo XIII). Por fim, a última sessão dividimo-la em dois períodos, num primeiro período abordamos um novo conteúdo gramatical, “As orações condicionais”, e o segundo período da aula dedicamo-lo à promoção da comunicação (Anexo XIV), através de um jogo com a turma relativo às profissões (Anexo XV).

A planificação das nossas aulas foi regulada através de uma metodologia de ensino por tarefas, isto é, no final de cada sessão foi pedido aos discentes que realizassem uma “mini tarefa”, conjugando esta todos os conteúdos abordados na sessão. Esta “mini tarefa” quando não era concretizada no contexto de aula, devido ao fator tempo, era pedida para trabalho de casa. No início de cada sessão os alunos apresentavam à turma as suas “mini tarefas”, para juntamente descobrirmos os erros que poderiam suceder. Através destas “minis tarefas” pretendíamos chegar à “tarefa final”, esta que abordava todos os conteúdos lecionados, aqui teríamos total consciência do apreendido por cada aluno. Com este método de ensino pretendíamos criar pequenos passos, para o aluno atingir uma meta final.

Ao longo das sessões procuramos sempre praticar o enfoque comunicativo, uma vez que uma língua se aprende quando é praticada, utilizando diferentes materiais de apoio, nomeadamente produtos audiovisuais, canções, jogos, entre outros.

### 2.3.2.3. Terceiro Período

A unidade que compôs a planificação das nossas aulas foi a “Unidad 6: Medio ambiente”, do manual de 9.º ano *PasaPalabra*, nível A2.2, da Porto Editora. Esta unidade centrava-se na “mãe natureza”, em fenómenos e catástrofes naturais, em comportamentos benéficos a prejudiciais para o meio ambiente, entre outros (Anexo XVI.a e XVI.b).

Iniciamos sempre as sessões pela escrita do sumário, pedindo a um aluno que o registasse no quadro, para que os restantes o fizessem no seu caderno de estudo, para que desta forma lhes fosse mais fácil encontrar os conteúdos para estudarem em casa. Optamos por distribuir diferentes conteúdos pelas diferentes sessões, para que fosse mais fácil aos discentes perceber as matérias fornecidas, pois seria mais fácil perceberem um só conteúdo em cada aula, que todos juntos. Assim, dedicamos a primeira sessão ao conteúdo lexical, apresentando alguns fenómenos naturais provocados pela natureza e uma notícia real e atual destas catástrofes (Anexo XVII). No que concerne à segunda sessão, e tendo sempre o cuidado de fazer um resumo dos conteúdos lecionados na aula anterior, introduzimos um dos conteúdos gramaticais desta unidade, o “Presente do conjuntivo afirmativo e negativo”, nas suas formas regulares e irregulares (Anexo XVIII), disponibilizando diferentes exercícios (Anexo XIX). Por fim, na última sessão estudamos o outro conteúdo gramatical componente da unidade, o “Imperativo afirmativo e negativo”, nas suas formas regulares e irregulares (Anexo XX).

A planificação das nossas aulas foi regulada através de uma metodologia de ensino por tarefas, isto é, no final de cada sessão foi pedido aos discentes que realizassem uma “mini tarefa”, conjugando esta todos os conteúdos abordados na sessão. Esta “mini tarefa” quando não era concretizada no contexto de aula, devido ao fator tempo, era pedida para trabalho de casa. No início de cada sessão os alunos apresentavam à turma as suas “mini tarefas”, para juntamente descobrirmos os erros que poderiam suceder. Através destas “minis tarefas” pretendíamos chegar à “tarefa final”, esta que abordava todos os conteúdos lecionados, aqui teríamos total consciência do apreendido por cada aluno. Com este método de ensino pretendíamos criar pequenos passos, para o aluno atingir uma meta final.

Ao longo das sessões procuramos sempre praticar o enfoque comunicativo, uma vez que uma língua se aprende quando é praticada, utilizando diferentes materiais de apoio, nomeadamente produtos audiovisuais, canções, notícias reais e atuais, entre outros.

Cabe-nos ainda referir que durante a prática pedagógica foi-nos dada a oportunidade de lecionar uma aula, a uma aluna de Necessidades Educativas Especiais (NEE), sendo trabalhadas diferentes festividades espanholas ao longo da sessão (Anexo XXI).



## Capítulo 3: Atividades

Neste percurso de Prática Pedagógica os nossos Núcleos de Estágio realizaram ao longo do ano letivo algumas atividades de promoção da língua, como da celebração de alguns dias especiais.

### *Día de los Muertos*

Nos dias 1 e 2 de novembro celebramos a tão afamada celebração mexicana com a recriação de um altar de culto dirigido aos que já partiram. Em virtude do *Día de Los Muertos*, o leitmotiv do nosso altar foi a figura lendária mexicana, Frida Kahlo.



Figura 3: *Día de los Muertos*

### *Día de los Reyes*



Figura 4: *Día de los Reyes*

O *Día de los Reyes* é uma das celebrações mais importantes de toda a Espanha e também nós a celebramos. No dia 6 de janeiro “tomaram” o polivalente da Escola os nossos três Reis Magos da turma do 9.ºE, partilhando doces típicos da época inclusive o tão conhecido Bolo-rei.

## Dia dos Namorados

Celebramos o dia 14 de fevereiro, Dia dos Namorados, recriando o “Buzón del amor”. Os alunos tiveram uma caixa durante os dias 7 e 13 de fevereiro na Biblioteca da Escola, onde puderam deixar as suas cartas de amor, identificando detalhadamente o destinatário (nome, ano e turma). Durante o dia 14 de fevereiro o Núcleo de Estágio procedeu a entrega destas, levando o amor a toda a comunidade escolar.



Figura 5: Cartaz Dia dos Namorados



Figura 6: Cartaz Teatro de Fantoques - promoção do idioma Espanhol

## Teatro de Fantoques - Escola Básica de Santa Clara (2.º Ciclo)

No dia 19 de maio executamos uma atividade de promoção da Língua Espanhola. Dirigimo-nos a E.B. 2 de Santa Clara, uma das instituições que compõem o Agrupamento de Escolas Afonso de Albuquerque da Guarda, e realizamos um teatro de fantoches que teve por base “os falsos amigos”. Entre os componentes do Núcleo de Estágio criamos o guião e interpretamo-lo. O teatro contava a história de um galo português que se encontrava numa fase de transição na sua vida, recentemente terminara o 6.º ano e via-se obrigado a escolher uma língua estrangeira para o ano letivo que se avistava. Sendo o Espanhol um dos idiomas que o jovem galo tinha como opção, decidiu nas férias de Verão visitar o seu amigo touro, um amigo da família que vivia em Espanha. Ao longo da trama o jovem galo depara-se com

alguns problemas devido ao seu “portunhol” e ao pouco conhecimento que detinha do idioma do país vizinho. Assim, decide estudar Espanhol, para que numas próximas férias possa visitar o seu amigo sem contratempos. No final da apresentação facultamos aos alunos presentes um

separador de leitura onde continha os “falsos amigos” abordados e a sua tradução para a Língua Portuguesa.



#### Dia do Agrupamento

No dia 13 de junho celebramos o Dia do Agrupamento na nossa sede escolar, Escola Secundária Afonso de Albuquerque. Todas as instituições que compõem o AEAAG realizaram atividades didáticas ao longo do dia. O nosso Núcleo de Estágio, juntamente com o Grupo Disciplinar de Espanhol, desenvolveu atividades de promoção do Espanhol como Língua Estrangeira. Realizamos diferentes jogos que

suportavam conteúdos abordados nas aulas de ELE, nomeadamente “O jogo da memória”, onde os alunos por tentativa deveriam achar a mesma imagem nos diferentes cartões e em seguida pronunciar o nome da imagem também facultado no cartão, e o jogo dos “Falsos amigos”, onde os alunos deviam colocar o cartão com nome correto na imagem que tinham no placard disponível, por fim fazíamos a correção das mesmas em conjunto. Disponibilizamos ainda, a quem nos visitava, uma moldura, balões com expressões espanholas, dois painéis com a figura de uma sevilhana e de um toureiro espanhol para tirarem fotos para recordar o momento. A nossa participação na celebração deste dia esteve disponível a toda a comunidade escolar, porém teve em vista os alunos de 6.º ano do AEAAG, uma vez que estes teriam que escolher uma nova Língua Estrangeira para o próximo ciclo que se aproximava.

## Considerações Finais

A elaboração do presente relatório e a investigação que efetuamos ao longo do seu processamento, engrandeceu-nos na vertente do conhecimento científico como também, na postura que devemos tomar frente aos discentes. O papel do professor é fundamental em todo o processo de ensino-aprendizagem de qualquer aprendente, é uma figura muitas vezes classificada como exemplo, quer de um ponto de vista científico como humanístico. Por isso, devemos ter sempre atenção à nossa postura e às nossas atitudes perante toda a comunidade, porque educar não é apenas transmitir conhecimentos, é também estabelecer laços e afetos.

Através de um intenso estudo foi-nos possível concluir que a preocupação pelas produções dos aprendentes não surgiu em paralelo com a criação da instituição de ensino. Segundo os mais célebres estudiosos esta preocupação tem surgido durante as últimas décadas, vindo a ser tema de diferentes estudos sobre o processo de ensino-aprendizagem. Foi necessário romper com tradicionalismos educacionais para que o aprendente detivesse de um lugar de destaque total no ensino, onde a figura que o representa, o professor, passasse a ter como principal motivação, para a elaboração dos seus planos educacionais, a aprendizagem do aluno.

O estudo de novos idiomas é fenómeno de uma atualidade cada vez mais globalizada, onde é necessário saber comunicar com diferentes línguas e sociedades. O Ministério da Educação e Ciência português tem-se adaptado de forma notória a esta nova realidade, o número de LE que dispõe aos seus aprendentes, em diferentes instituições educacionais, tem-se elevado, exemplo disso é o ELE.

A procura pelo ensino do idioma Espanhol tem-se acentuado no território português. Os alunos que elegem este idioma, para compor o seu horário curricular, nem sempre têm a visão mais correta do que é aprender o idioma “irmão”. A familiaridade entre o Português e o Espanhol numa fase inicial é interpretada como algo benéfico e sinónimo de facilidade, pelo aprendente de LM portuguesa, porém mais tarde revela-se a este, como o principal obstáculo para a obtenção de produções mais próximas das dos nativos da língua em aprendizagem.

O que tentamos demonstrar com este relatório foi que línguas semelhantes não devem ser alvo de desleixo da parte dos aprendentes, pelo contrário, línguas com sistemas linguísticos semelhantes devem deter de um estudo igual ou superior aos de sistemas linguísticos bastante díspares. Os aprendentes devem conhecer bem as diferenças entre ambos os idiomas, realizando uma aprendizagem contrastiva, porque a única coisa que os pode favorecer, inicialmente, é a capacidade de compreensão em contexto comunicativo, o que não ocorre com aprendentes de idiomas muito diferentes.

É essencial, durante o processo de ensino-aprendizagem, um trabalho cooperativo entre as partes intervenientes deste processo, o professor e o aprendente, para que sejam

colmatadas as principais dificuldades que se apresentam no estudo do ELE, nomeadamente as produções erróneas que podem gerar fenómenos de IL, juntamente com as suas variáveis. É necessário consciencializar sempre o aprendente para as suas produções incorretas, analisando-as como algo positivo e essencial para a posterior obtenção de uma maior proximidade do sistema nativo espanhol.

Através da nossa prática pedagógica verificamos que a mitificação de ser fácil a aprendizagem do idioma Espanhol por aprendentes portugueses, termina logo no início do seu estudo, quando os alunos se veem confrontados com exercícios onde devem compor um texto no idioma “vizinho”, ou nas aulas onde são demarcadas as principais diferenças entre os dois sistemas linguísticos.

A prática pedagógica forneceu-nos uma nova realidade de ensino, “deixar” de aprender e ensinar a saber aprender, isto é, ensinou-nos a colocar o próximo em primeiro lugar. Enquanto docentes procuramos adaptar sempre as melhores estratégias de ensino, os melhores exercícios, os melhores contextos e os materiais mais apelativos pertinentes a cada turma, tendo em consideração as suas diferentes dificuldades, níveis de ensino e aprendizagem.

O estudo e o saber de novas línguas é um viajar mental para diferentes culturas, Juan Ramón Jiménez afirma que “quem aprende uma nova língua adquire uma alma nova”, a nós docentes de Português e Espanhol incumbe-nos ser transmissores de dois dos sistemas linguísticos mais falados em todo mundo, transportando diferentes conhecimentos entre culturas. Cabe-nos ainda, a nós professores, tornar o ensino/educação um bem igualitário e disponível a todos, contribuindo para a melhoria dos futuros “homens de amanhã” quer a nível cognitivo e cultural, como a nível pessoal e comportamental.

## Bibliografia

- Baralo, M. (1995). *Errores y fosilización*. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.
- Baralo, M. (2011). *La adquisición del español como lengua extranjera* (3.<sup>a</sup> ed.). Madrid: Arco Libros, S.L.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton. (existe tradução portuguesa de 1980: *Estruturas sintáticas*. Lisboa: Edições 70.)
- Chomsky, N. (1959). Review of 'Verbal behaviour' by B. F. Skinner. Em *Language*, 35, pp. 26-58.
- Chomsky, N. (1972). *Studies on Semantics in Generative Grammar*. The Hague: Mouton.
- Corder, S. (1967). "The significance of learner's errors". Em *International Review of Applied Linguistics*, 5, pp. 161-170. (existe tradução espanhola: "La importancia de los errores del que aprende una segunda lengua", em Licerias, J. M. [ed.] (1991). *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un model de análisis de la interlengua*. Madrid: Arco-Libros.)
- Corder, S. (1971). Idiosyncratic Dialects and Error Analysis. Em *International Review Applied Linguistics*, 9, pp. 147-160. (existe tradução em espanhol, em Licerias, J. M. [ed.] (1991). *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un model de análisis de la interlengua*. Madrid: Arco-Libros.)
- Duarte, S. (2014). O contraste português/espanhol em Nicolau Peixoto (1848). *Centro de Lingüística da Universidade do Porto (Portugal)*.
- Durão, A. B. (setembro de 2000). A Fossilização de Erros: O Estado da Questão. *SIGNUM: Universidade Estadual de Londrina*, pp. 47-61.
- Europa, C. d. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino e Avaliação*. Porto: ASA.
- Filho, J. A. (2001). *Português para Estrangeiros Interface com o Espanhol* (2.<sup>a</sup> ed.). Brasil: Editora Pontes.
- Gargallo, I. S. (1993). *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Gisbert, J. B., & Iglesias, J. S. (2006). *La fosilización en la adquisición de segundas lenguas: El buen aprendiz*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones.
- Krashen, S. (1976). Formal and informal linguistic environment in language acquisition and language learning. Em *TESOL, Quaterly*, 10, pp. 157-168.

- Lado, R. (1957). *Linguistics cross cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press. (existe tradução espanhola: *Lenguas y culturas*. Madrid: Paraninfo).
- Levelt, W. (1974). *Psycholinguistics Applications*. The Hague: Mouton.
- Lobato, J. S., & Gargallo, I. S. (2004). *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.
- López, S. F. (1995). "Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera". En *Didáctica* (pp. 203-216). Madrid: Servicio de Publicaciones UCM.
- López, S. F. (1996). *Interlengua y análisis de errores*. Madrid: Edelsa.
- Perea, C. M., & Lajo, C. B. (2012). "La importancia del error en la clase de ELE". *IX Encuentro práctico de ELE*, (pp. 136-150). I.C. Nápoles.
- Sánchez, M. (1985). *Actividad humana y procesos cognitivos*. Madrid: Alhambra.
- Sánchez-Élez, M. V. (1986). "Interferencias del sistema lingüístico portugués en el aprendizaje de la lengua española". *I Encuentro Internacional de la Unión Latina*, (p. 141). Salamanca.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL*, pp. 209-231.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behavior*. Acton Massachusetts: Copley Publishing Grou. (existe tradução portuguesa de 1978: *O comportamento verbal*. São Paulo: Cultrix).
- Sousa, M. V., Além, A. O., Brito, A. M., & Bernardo, C. (setembro/dezembro de 2014). Conceitos de Língua Estrangeira, Língua Segunda, Língua Adicional, Língua de Herança, Língua Franca e Língua Transnacional. *Revista Philologus*, 890-900.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.



## Webgrafia

### (Leituras complementares)

Alvarez, M.<sup>a</sup> (2002). *A transferência, a interferência e a interlíngua no ensino de línguas próximas*. Consultado em janeiro 10, 2017. Disponível em: [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000012002000100039&script=sci\\_arttext](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000012002000100039&script=sci_arttext)

Cadierno, T. (2010). El aprendizaje y la enseñanza de la gramática en el español como segunda lengua. *Revista de Didáctica ELE*, pp. 1-18. Consultado em março 24, 2017. Disponível em: [http://marcoele.com/descargas/10/cadierno\\_gramatica.pdf](http://marcoele.com/descargas/10/cadierno_gramatica.pdf)

Diário de Notícias (2009). *Alunos de espanhol quadruplicam em Portugal*. Consultado em janeiro 26, 2017. Disponível em: <http://www.dn.pt/portugal/interior/alunos-de-espanhol-quadruplicam-em-portugal-1318336.html>

Durão, A. B. (s.d.). A Fossilização de Erros: o estado da questão. *Porta de Periódicos Científicos da UEL*. Consultado em maio 15, 2017. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/viewFile/4473/4580>

Fialho, V. R. (2005). *Proximidade entre línguas: algumas considerações sobre a aquisição do espanhol por falantes nativos de português brasileiro*. Consultado em janeiro 22, 2017. Disponível em: <https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero31/falantes.html>

Instituto Cervantes (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Consultado em março 26, 2017. Disponível em: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)

Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (2013). *O Portunhol sungo o Atlas da língua espanhola no mundo*. Consultado em fevereiro 04, 2017. Disponível em: <http://e-ipol.org/o-portunhol-segundo-o-atlas-da-lingua-espanhola-no-mundo/>

Público (2005). *Liceu Nacional da Guarda celebrou 150 anos*. Consultado em junho 28, 2017. Disponível em: <https://www.publico.pt/local-centro/jornal/liceu-nacional-da-guarda-celebrou-ontem-150-anos-26277>

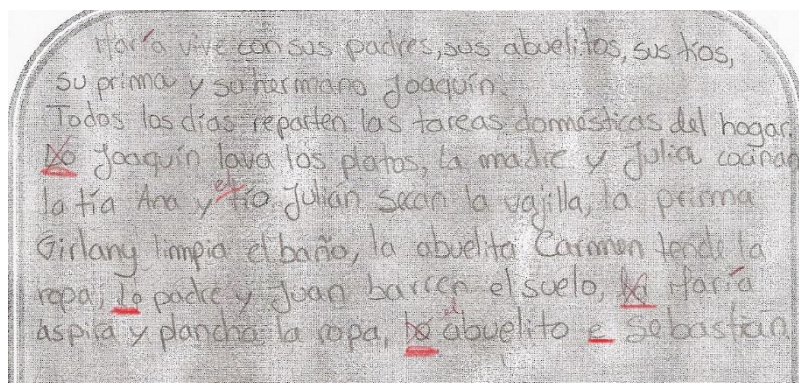
Real Academia Española. *Diccionario de la Real Academia Española*. 22.<sup>a</sup> edición. Consultado em janeiro 10, 2017. Disponível em: <http://www.rae.es/>



## Anexos

### Anexo I

#### Algumas composições:



Los deportes radicados

Los deportes de aventura están cada vez más en voga en la actualidad, pero ~~implican~~ <sup>implican</sup> ~~causan~~ muchas riesgos y peligros para las personas que los practican. Son actividades fantásticas <sup>causan sensaciones muy buenas</sup> y muy emocionantes que dan mucha adrenalina y que son muy guais. Una de las ~~ventajas~~ <sup>de estos</sup> de estos deportes, es la emoción de practicar un deporte que causa mucha adrenalina, todavía, hay muchos peligros, como por ejemplo: en los deportes como parapente, ~~donde~~ <sup>al</sup> ~~se caen~~ <sup>se caen</sup> ~~en el suelo~~ <sup>al</sup> ~~y se alejan~~ <sup>se alejan</sup> ~~es mucho~~ <sup>que</sup> ~~se alejan~~ <sup>hacen</sup> mucho. \*

En mi opinión, creo que se deben practicar, ~~pero al~~ <sup>pero</sup> ~~menos una vez una de estas actividades~~ <sup>pero</sup> ~~pero siempre~~ <sup>pero</sup> ~~precaución y asegurarse~~ <sup>precaución y</sup> ~~nuestra seguridad~~ <sup>precaución y</sup> ~~para que la~~ <sup>precaución y</sup> ~~actividad sea aprovechada.~~ <sup>precaución y</sup>

\* Pues, en estos deportes el riesgo es muy elevado, sabemos que hay muchas personas que ~~ya~~ <sup>ya</sup> ~~ya murieron~~ <sup>ya murieron</sup> ~~y se quedaron~~ <sup>y se quedaron</sup> ~~heridas por~~ <sup>heridas por</sup> ~~practicar~~ <sup>practicar</sup> ~~estos deportes~~ <sup>estos deportes</sup>, pero en mi perspectiva, con la seguridad asegurada, los riesgos disminuyen ~~y~~ <sup>y</sup> ~~la actividad se torna~~ <sup>la actividad se torna</sup> ~~mucho~~ <sup>mucho</sup> ~~más~~ <sup>más</sup> ~~interesante.~~ <sup>interesante.</sup>

• opinion/conclusion.

Los deportes de riesgo son deportes que causan ~~for~~<sup>for</sup> a veces muertes y accidentes. Hay más inconvenientes de que ventajas. Los inconvenientes ~~es~~<sup>son</sup>: puedes morir, ~~herirte~~<sup>herirte</sup> tener lesiones graves, las lesiones son que puedes pasar competiciones, puedes llegar a ser famoso y te divertirás, pero tienes que quitar mucho de hacer ~~la~~<sup>los</sup> estos deportes. Muchos argumentos a favor ~~que~~<sup>que</sup> son lo que te gusta pero con cuidado y contra: ~~te~~<sup>te</sup> puedes morir o ~~herirte~~<sup>herirte</sup> y nunca más ~~hacerlo~~<sup>hacerlo</sup> porque te gusta.

Muchos argumentos a favor son aquellos ~~ex~~<sup>ex</sup> que alguien acepta y concuerda con lo que está haciendo y lo contrario es cuando ~~alguien~~<sup>alguien</sup> no le gusta, ni ~~quiere~~<sup>quiere</sup> ni ~~acepta~~<sup>acepta</sup> hacerlo.

En mi opinión yo ~~acho~~<sup>acho</sup> algunos deportes de riesgo muy divertidos y mi preferido es kitesurf porque ~~yo~~<sup>yo</sup> ya he ~~sufrido~~<sup>sufrido</sup>, a mí me gustan cosas radicales, aventureras, pero yo ~~hago~~<sup>hago</sup> las ~~hago~~<sup>hago</sup> con mucho cuidado y ~~empino~~<sup>empino</sup>.

I						II					III
1.	2.	3.1.	3.2.	3.3.		1.	2.	3.	4.	5.	1.

Los deportes de riesgo son indicados para personas ~~que~~<sup>que</sup> les guste el riesgo y la adrenalina. Estos deportes son muy peligrosos, pero desde donde uno ~~piensa~~<sup>piensa</sup> o mismo la cabeza, pero también tienen ventajas, ~~no~~<sup>no</sup> hacen sentir ~~libres~~<sup>libres</sup> y nos dejan tener experiencias nuevas. Cada vez más hay ~~participantes~~<sup>participantes</sup> de ~~esta~~<sup>esta</sup> deportes como el motocross, el esquí, el ~~patinaje~~<sup>patinaje</sup> y el kitesurf. Hay ~~muchas~~<sup>muchas</sup> motivaciones para ~~tomar~~<sup>hacer</sup> el deporte más cómodo y seguro, las personas que ~~entran~~<sup>entran</sup> al deporte son ~~capacitados~~<sup>capacitados</sup> y saben ~~lo~~<sup>lo</sup> que hacen en esos de ~~quiere~~<sup>quiere</sup> o ~~ellos~~<sup>ellos</sup> extremos y la medicina está muy ~~avanzada~~<sup>avanzada</sup> y ~~comprende~~<sup>comprende</sup> ~~la~~<sup>la</sup> ~~quiere~~<sup>quiere</sup> ~~todos~~<sup>todos</sup> los ~~enfermedades~~<sup>enfermedades</sup> ~~previnientes~~<sup>previnientes</sup> de la ~~práctica~~<sup>práctica</sup> de ~~estos~~<sup>estos</sup> deportes. Si ~~no~~<sup>no</sup> ~~se~~<sup>se</sup> ~~hacen~~<sup>hacen</sup> ~~precauciones~~<sup>precauciones</sup>, por ejemplo motocross, vas al hospital y te operan ~~o~~<sup>o</sup> ~~tal vez~~<sup>tal vez</sup> ~~no~~<sup>no</sup> ~~es~~<sup>es</sup> ~~necesario~~<sup>necesario</sup> ~~tel~~<sup>tel</sup> ~~que~~<sup>que</sup> ~~estés~~<sup>estés</sup> ~~bien~~<sup>bien</sup>. ~~Se~~<sup>Se</sup> ~~necesita~~<sup>necesita</sup> ~~y~~<sup>y</sup> ~~está~~<sup>está</sup> ~~bien~~<sup>bien</sup>.

Pero que son actividades buenas ~~para~~<sup>para</sup> ~~la~~<sup>la</sup> ~~práctica~~<sup>práctica</sup>, pero ~~tiene~~<sup>hay</sup> ~~que~~<sup>que</sup> tener muchas ~~experiencias~~<sup>experiencias</sup> ~~y~~<sup>y</sup> ~~para~~<sup>para</sup> ~~experiencias~~<sup>experiencias</sup> ~~nuevas~~<sup>nuevas</sup>.



• opini  /conclusi  .

~~Hay~~ en día ~~existen~~ <sup>existen</sup> muchas personas que  
 para ~~que sacquen~~ <sup>una buena nota</sup> ~~tienen~~ <sup>ponen</sup> en riesgo  
 su vida, muchas ~~de esas~~ <sup>de esas</sup> personas ~~hacen~~  
~~deportes~~ <sup>radicales</sup> para ~~alternar~~ <sup>alternar</sup>?  
 Muchas veces las personas que las hacen ~~hacen~~  
 por un ~~gran~~ <sup>gran</sup> riesgo, pero ~~que~~ <sup>que</sup> cuando  
 las hacen con ~~riesgo~~ <sup>riesgo</sup> pueden ser mucho más  
 recompensados como premios... pero ~~que~~ <sup>que</sup> si ~~ellos~~  
~~hacen~~ <sup>hacen</sup> se demuestran pueden ~~conocer~~ <sup>conocer</sup> o lo más.  
 Muchas personas lo ~~hacen~~ <sup>hacen</sup> a menudo con los  
 deportes ~~radicales~~ <sup>radicales</sup>, pero no han conseguido ~~que~~  
 con cada vez más ~~los~~ <sup>los</sup> ~~hacen~~ <sup>hacen</sup> ~~que~~ <sup>que</sup> les ~~proh  an~~ <sup>proh  an</sup>.  
 Con ~~ejemplos~~ <sup>ejemplos</sup> con ~~varios~~ <sup>varios</sup> (como en ~~ellos~~ <sup>ellos</sup>)  
 no ~~se~~ <sup>se</sup> ~~hacen~~ <sup>hacen</sup> ~~porque~~ <sup>porque</sup> le falta el ~~coraz  n~~ <sup>corazón</sup> más  
~~inmediatamente~~ <sup>inmediatamente</sup>, ~~maten~~ <sup>maten</sup> también puede ser mucha  
 peligroso ~~si~~ <sup>si</sup> no se tiene cuidado.  
 Ya hay contra los deportes ~~radicales~~ <sup>radicales</sup> ~~porque~~ <sup>porque</sup> pueden  
 ser ~~da  n~~ <sup>da  n</sup>.  
 Para hacer ~~deportes~~ <sup>deportes</sup> de riesgo ~~con~~ <sup>con</sup> ~~una~~ <sup>una</sup>  
 buena idea de ~~todos~~ <sup>todos</sup> con ~~varios~~ <sup>varios</sup> y también de ~~todos~~ <sup>todos</sup> los peligros.

El deporte más conocido en la sociedad  
 es el fútbol, ~~la~~ <sup>la</sup> ventaja es que nos ayuda  
 a ~~hacer~~ <sup>hacer</sup> ejercicio y el inconveniente es que  
 no podemos ~~hacerlo~~ <sup>hacerlo</sup>. No debe ser considerado  
 un deporte de riesgo, pero tiene riesgos y  
 deportes como estos tienen ventajas e inconvenientes.  
 Yo no tengo argumentos en contra, los que tengo  
 son a favor. Pienso que cada alumno  
 tiene su radicalidad, pero con cuidado por  
 ejemplo, el ~~paracaidismo~~ <sup>paracaidismo</sup> es un deporte de  
 riesgo y ~~ni~~ <sup>ni</sup> ~~no~~ <sup>no</sup> todas las personas tienen  
 coraje, pero ~~hay~~ <sup>hay</sup> ~~que~~ <sup>que</sup> ~~temen~~ <sup>temen</sup> en ~~el~~ <sup>el</sup> deporte  
 porque el ~~para~~ <sup>para</sup> ~~quedarse~~ <sup>quedarse</sup> ~~siempre~~ <sup>siempre</sup> visto  
 antes de la persona saltar. Por fin solo  
 quiero decir que los deportes hacen  
 bien a las personas, no solo por ser un  
 ejercicio, pero también ~~por~~ <sup>por</sup> ~~hacer~~ <sup>hacer</sup> bien  
 a la cabeza.

Hoy en día, hay muchos deportes de riesgo que despiertan la curiosidad de las personas, como kitesurf o buceo. Practicar estos deportes puede aumentar nuestra autoconfianza y auto-confianza, <sup>tener la emoción de</sup> experimentar algo que nunca hemos hecho y pasar buenos momentos con nuestros amigos. Pero, <sup>son</sup> ~~si~~ <sup>no</sup> ~~los~~ <sup>deportes</sup> ~~tan~~ <sup>muy</sup> ~~pericolosos~~ <sup>peligrosos</sup>, ~~por~~ <sup>entonces</sup> debemos ~~tener~~ <sup>tener</sup> ~~mucho~~ <sup>mucho</sup> ~~cuidado~~ <sup>cuidado</sup>.

entonces debemos ~~poner~~ <sup>practicamos</sup> ~~cuidado~~.  
Si ~~practicamos~~ <sup>practicamos</sup> deportes de riesgo, ~~viviremos~~ <sup>viviremos</sup> ~~experiencias~~ <sup>experiencias</sup>  
riscas como, en ~~el~~ <sup>el</sup> buceo, ~~conoceremos~~ <sup>conoceremos</sup> ~~conoceremos~~ <sup>conoceremos</sup>  
aguas y especies ~~guapísimas~~ <sup>guapísimas</sup>. ~~También~~ <sup>Además también</sup> ~~nos~~ <sup>ejercitaremos</sup> ~~ejercitaremos~~ <sup>ejercitaremos</sup>  
más como el ~~caso~~ <sup>en</sup> ~~del~~ <sup>del</sup> motocross, y ~~conoceremos~~ <sup>conoceremos</sup> ~~conoceremos~~ <sup>conoceremos</sup>  
nuevas personas, ~~con~~ <sup>con</sup> ~~las mismas~~ <sup>las mismas</sup> ~~grat~~ <sup>pero</sup> ~~Pero~~ <sup>pero</sup> como el  
caso ~~de~~ <sup>de</sup> la ~~escal~~ <sup>escalada</sup> ~~escalada~~ <sup>escalada</sup>, si no ~~tenemos~~ <sup>tenemos</sup> ~~mucho~~ <sup>mucho</sup>  
cuidado, ~~a~~ <sup>a</sup> ~~subir~~ <sup>subir</sup> ~~las montañas~~ <sup>las montañas</sup> ~~podemos~~ <sup>podemos</sup> ~~morir~~ <sup>morir</sup>. ~~Subiendo~~ <sup>Subiendo</sup> ~~Subiendo~~ <sup>Subiendo</sup>

En suma, ya pienso que es saneable y sería una experiencia increíble practicar deportes de riesgos, pero con todo el cuidado necesario.

Los deportes de riesgo en la sociedad actual son cada vez más practicados ~~ya~~ por las personas que tienen mucho coraje.

Existen muchos deportes de riesgo como el motociclismo. El motociclismo es un deporte en que las personas compiten entre otros factores en unas motos ~~de gran potencia~~ muy potentes, y las velocidades de prácticas en este tipo de deporte es que se ~~corren~~ <sup>conoce</sup> en personas como nosotros, que también ~~gustan~~ <sup>les</sup> ~~de~~ <sup>conoce</sup> el peligro, pero se ~~gustan~~ <sup>les</sup> alguna cosa en este tipo de deportes puede ser muy peligroso. En mi opinión los diferentes tipos de deportes de riesgo / radicados son deportes como los otros pero que si ~~comparte~~ <sup>ocurre</sup> ~~algunas veces~~ <sup>si</sup> ~~en~~ <sup>es</sup> ~~con~~ <sup>mejor</sup> ~~deportes~~ <sup>más</sup> ~~complejos~~ <sup>que</sup> ~~que~~ <sup>en</sup> ~~los~~ <sup>los</sup> ~~deportes~~ <sup>practican</sup> que normalmente se practican.

Las personas a que ~~gustan~~ <sup>les</sup> ~~de~~ <sup>creo</sup> ~~que~~ <sup>deben</sup> ~~deben~~ <sup>practicar</sup> este tipo de deportes.

los depósitos de niebla, así como kilaun, molcanes, esquí, entre muchas más y tienen varias inconveniencias de ~~los~~ <sup>convenientes</sup> ~~las~~ <sup>inconvenientes</sup> principales son, la ~~fatiga~~ <sup>fatiga</sup> ~~que~~ <sup>que</sup> ~~siempre~~ <sup>siempre</sup> ~~hay~~ <sup>hay</sup> un accidente, puede ser mortal, es ~~necesaria~~ <sup>necesaria</sup> mucha concentración, pero también hay muchas ~~convenientes~~ <sup>convenientes</sup>, los ~~lomos~~ <sup>lomos</sup> de esos depósitos ~~fijan~~ <sup>fijan</sup> ~~mucha~~ <sup>mucha</sup> ~~especialidad~~ <sup>especialidad</sup>, ~~que~~ <sup>que</sup> ~~hay~~ <sup>hay</sup> ~~fama~~ <sup>fama</sup> a ~~el~~ <sup>el</sup> ~~depósito~~ <sup>depósito</sup> ??

Los argumentos contra son la ~~perigosidad~~ <sup>perigosidad</sup> de los depósitos, los ~~enfermedades~~ <sup>enfermedades</sup> graves que pueden tener los ~~participantes~~ <sup>participantes</sup> entre otros. Los argumentos a favor son que ~~desarrollan~~ <sup>desarrollan</sup> los depósitos tienen muchas ~~ventajas~~ <sup>ventajas</sup> que los ~~personas~~ <sup>personas</sup> gustan. ~~México~~

Me ~~opinion~~ <sup>opinion</sup> es que ~~estos~~ <sup>estos</sup> depósitos son muy ~~significativos~~ <sup>significativos</sup> ~~pero~~ <sup>pero</sup> ~~son~~ <sup>son</sup> ~~incómodos~~ <sup>incómodos</sup> ~~y~~ <sup>y</sup> ~~tienen~~ <sup>tienen</sup> ~~que~~ <sup>que</sup> ~~hacen~~ <sup>hacen</sup> ~~más~~ <sup>más</sup> ~~visibilidad~~ <sup>visibilidad</sup>.

## Anexo II

### 1.º Período | Português

UNIDADE 2: O Cavaleiro da Dinamarca - Sophia de Mello Breyner Andresen	
Tópicos de conteúdo	
Domínio	Metas curriculares
Leitura L7	<p>L7</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>8. Interpretar textos de diferentes categorias, géneros e graus de complexidade. <ul style="list-style-type: none"> <li>1. Formular hipóteses sobre os textos e comprová-las com a respetiva leitura.</li> <li>2. Identificar temas e ideias principais.</li> <li>5. Fazer deduções e inferências.</li> </ul> </li> <li>9. Utilizar procedimentos adequados à organização e tratamento da informação.</li> </ul>
	<p>EL 7</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>18. Ler e interpretar textos literários. <ul style="list-style-type: none"> <li>2. Identificar temas, ideias principais, pontos de vista e universos de referência, justificando.</li> <li>3. Explicitar o sentido global do texto.</li> </ul> </li> <li>19. Apreciar textos literários. <ul style="list-style-type: none"> <li>1. Ler textos literários, portugueses e estrangeiros, de diferentes épocas e de géneros diversos.</li> </ul> </li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>3. Expressar, oralmente e por escrito, ideias pessoais sobre os textos lidos ou ouvidos.</li> </ul>
Oralidade O7	<p><b>O 7</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><b>1. Interpretar textos orais com diferentes graus de formalidade e complexidade.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>1. Identificar o tema e explicitar o assunto.</li> <li>2. Distinguir informação essencial e informação acessória.</li> <li>3. Fazer deduções e inferências.</li> </ul> </li> <li><b>3. Participar oportuna e construtivamente em situações de interação discursiva.</b></li> </ul>
Objetivos Gerais	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ler com expressividade;</li> <li>Compreender a mensagem;</li> <li>Conhecer o funcionamento da língua.</li> </ul>
Objetivos Específicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>O aluno analisa o título e a capa da obra em estudo;</li> <li>O aluno lê respeitando a pontuação;</li> <li>O aluno pratica a entoação;</li> <li>O aluno comenta a mensagem do texto;</li> <li>O aluno dá a sua opinião sobre o conteúdo do texto;</li> <li>O aluno retira do texto conjunções coordenadas;</li> <li>O aluno reconhece a coordenação na obra;</li> <li>O aluno caracteriza morfologicamente palavras e/ou expressões.</li> </ul>
Atividades	Leitura, análise e exercícios.
Recursos disponíveis	Projetor, computador, obra em estudo e materiais pertinentes à aula.
Avaliação	Observação direta das atitudes e da participação dos alunos nas aulas.
TPC	

## Anexo III

## 2.º Período | Português

UNIDADE 2: <i>História de uma gaivota e do gato que a ensinou a voar</i> - Luis Sepúlveda	
Tópicos de conteúdo	
Domínio	Metas curriculares
Leitura L7	<p><b>L7</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><b>8. Interpretar textos de diferentes categorias, géneros e graus de complexidade.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>1. Formular hipóteses sobre os textos e comprová-las com a respetiva leitura.</li> <li>2. Identificar temas e ideias principais.</li> <li>5. Fazer deduções e inferências.</li> </ul> </li> <li><b>9. Utilizar procedimentos adequados à organização e tratamento da informação.</b></li> </ul>



Educação literária EL 7	<p><b>EL 7</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>18. Ler e interpretar textos literários.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– 2. Identificar temas, ideias principais, pontos de vista e universos de referência, justificando.</li> <li>– 3. Explicitar o sentido global do texto.</li> </ul> </li> <li>• <b>19. Apreciar textos literários.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– 1. Ler textos literários, portugueses e estrangeiros, de diferentes épocas e de géneros diversos.</li> <li>– 3. Expressar, oralmente e por escrito, ideias pessoais sobre os textos lidos ou ouvidos.</li> </ul> </li> </ul>
Oralidade O7	<p><b>O 7</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>1. Interpretar textos orais com diferentes graus de formalidade e complexidade.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– 1. Identificar o tema e explicitar o assunto.</li> <li>– 2. Distinguir informação essencial e informação acessória.</li> <li>– 3. Fazer deduções e inferências.</li> </ul> </li> <li>• <b>3. Participar oportuna e construtivamente em situações de interação discursiva.</b></li> </ul>
Objetivos Gerais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler com expressividade;</li> <li>• Compreender a mensagem;</li> <li>• Conhecer o funcionamento da língua.</li> </ul>
Objetivos Específicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O aluno lê respeitando a pontuação;</li> <li>• O aluno pratica a entoação;</li> <li>• O aluno comenta a mensagem do texto;</li> <li>• O aluno dá a sua opinião sobre o conteúdo do texto;</li> <li>• O aluno retira do texto conjunções coordenadas e subordinadas;</li> <li>• O aluno reconhece a coordenação assindética;</li> <li>• O aluno caracteriza morfologicamente palavras e/ou expressões.</li> </ul>
Atividades	Leitura, análise e exercícios.
Recursos disponíveis	Projetor, computador, obra em estudo e materiais pertinentes à aula.
Avaliação	Observação direta das atitudes e da participação dos alunos nas aulas.
TPC	

## Anexo IV

## 3.º Período | Português

UNIDADE 2: <i>Leandro Rei da Helíria</i> - Alice Vieira	
Tópicos de conteúdo	

Domínio	Metas curriculares
Leitura L7	<p><b>L7</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>8. Interpretar textos de diferentes categorias, géneros e graus de complexidade.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– 1. Formular hipóteses sobre os textos e comprová-las com a respetiva leitura.</li> <li>– 2. Identificar temas e ideias principais.</li> <li>– 5. Fazer deduções e inferências.</li> </ul> </li> <li>• <b>9. Utilizar procedimentos adequados à organização e tratamento da informação.</b></li> </ul>
Educação literária EL 7	<p><b>EL 7</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>18. Ler e interpretar textos literários.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– 2. Identificar temas, ideias principais, pontos de vista e universos de referência, justificando.</li> <li>– 3. Explicitar o sentido global do texto.</li> </ul> </li> <li>• <b>19. Apreciar textos literários.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– 1. Ler textos literários, portugueses e estrangeiros, de diferentes épocas e de géneros diversos.</li> <li>– 3. Expressar, oralmente e por escrito, ideias pessoais sobre os textos lidos ou ouvidos.</li> </ul> </li> </ul>
Oralidade O7	<p><b>O 7</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>1. Interpretar textos orais com diferentes graus de formalidade e complexidade.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– 1. Identificar o tema e explicitar o assunto.</li> <li>– 2. Distinguir informação essencial e informação acessória.</li> <li>– 3. Fazer deduções e inferências.</li> </ul> </li> <li>• <b>3. Participar oportuna e construtivamente em situações de interação discursiva.</b></li> </ul>
Objetivos Gerais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler com expressividade;</li> <li>• Compreender a mensagem;</li> <li>• Conhecer o funcionamento da língua.</li> </ul>
Objetivos Específicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O aluno lê respeitando a pontuação;</li> <li>• O aluno pratica a entoação;</li> <li>• O aluno comenta a mensagem do texto;</li> <li>• O aluno dá a sua opinião sobre o conteúdo do texto;</li> <li>• O aluno reconhece todos os conteúdos gramaticais abordados ao longo das sessões;</li> <li>• O aluno caracteriza morfológicamente palavras e/ou expressões.</li> </ul>
Atividades	Leitura, análise e exercícios.
Recursos disponíveis	Projector, computador, powerpoint, obra em estudo e materiais pertinentes à aula.
Avaliação	Observação direta das atitudes e da participação dos alunos nas aulas.
TPC	



Anexo V



## O TEXTO NARRATIVO

7.º Ano

7.º C | 09.mai.2017

Professora: Magna Sousa Bessa

### TIPOS DE TEXTO




```

graph TD
    Narrativo --- Descritivo
    Narrativo --- Instrucional_Diretivo[Instrucional/Diretivo]
    Narrativo --- Conversacional
    Narrativo --- Argumentativo
    Narrativo --- Expositivo
    Narrativo --- Preditivo
    
```

### TEXTO NARRATIVO

O Texto Narrativo é um texto onde se **narram acontecimentos** ou ações reais ou imaginários/as **desencadeados/as por personagens**, situadas num determinado tempo e espaço. Estes acontecimentos ou ações são narrados por um narrador.



### CARATERÍSTICAS DO TEXTO NARRATIVO



```

graph TD
    Narrador --> Personagens
    Personagens --> Ação
    Ação --> Espaço
    Espaço --> Tempo
    
```

### Narrador

Narra os acontecimentos e dirige-se, não ao leitor, mas a um narratário. Há várias formas de classificar um narrador.

**Não participante:** não participa na história como personagem. A narração é feita na 3.ª pessoa.

**Participante:** participa na história como personagem. A narração é feita na 1.ª pessoa.

**Narrador subjetivo:** narra acontecimentos, declarando ou sugerindo a sua posição, é parcial.

**Narrador objetivo:** não toma posição face aos acontecimentos, é imparcial.

### Personagens

Podem ser heróis ou vilões, seres sobrenaturais ou até pessoas com quem nos podíamos cruzar na rua. Podem ainda ser animais ou objetos que ganham vida.

**Relevos:**

- Principal/Protagonista/herói;
- Secundária
- Figurante

**Processos de caracterização:**


- Direta
- Indireta

**Tipos de caracterização:**

- Física
- Psicológica
- Social

**Personagem-tipo:**

- Reúnem características individuais e, simultaneamente, coletivas, representando traços psicológicos específicos de grupos profissionais, culturais, económicos.



### Ação

Como categoria do texto narrativo, a ação é composta por um conjunto de acontecimentos que conduzem a uma conclusão.

**Estrutura:**

- Introdução/situação inicial
- Desenvolvimento/conflito
- Conclusão/desenlace

**Relevos:**

- Ação principal
- Ação secundária

**Articulação das sequências narrativas:**

- Encadeamento
- Alternância
- Encaixe



### Espaço

O espaço é o local onde decorre a ação e é dado a conhecer através das marcas espaciais...

**Físico**

- É o espaço real, exterior ou interior, onde as personagens se movem.

**Psicológico**

- É o espaço interior da personagem, o conjunto das suas vivências, emoções e pensamentos.

**Social**

- Designa o ambiente social em que as personagens se integram. A caracterização deste espaço é feita principalmente pelo recurso aos figurantes.

### Tempo

O tempo é uma das categorias da narrativa mais relevantes, porque estabelece a duração da ação e marca a sucessão dos acontecimentos.

**Tempo cronológico**

- Marcas da passagem do tempo, dia, mês...

**Tempo histórico**

- Enquadramento histórico das ações.

**Analepse**

**Prolepse**

As sequências narrativas podem seguir a sua ordem cronológica, sem lugar a alterações da linha sequencial do tempo, ou pode haver desencontro entre a ordem temporal e a ordem textual.

Anexo VI.a

1.º Período | Espanhol

Plan de la unidad

Nivel: A2.1

Grupo: 8.ºE

Destinatario: 19 alumnos

Edad: 13-14 años

Tema de la unidad: Quién hace qué

Duración: 3 momentos (45+90+90 minutos)

Metodología: Enseñanza por tareas

Objetivos Generales:

- \* Saber expresarse e interactuar oralmente en situaciones reales de forma clara, fluida y adecuada a la situación;
- \* Utilizar el idioma y desarrollar su comunicación a nivel oral y escrito;
- \* Saber expresar gusto y desagrado como sus preferencias y aconsejar a alguien;
- \* Saber hablar de las rutinas, del reparto de las tareas domésticas y de las situaciones del contexto familiar.

Objetivos Específicos:

- \* Conocer el vocabulario relacionado (tareas domésticas, refranes y expresiones idiomáticas, hábitos y rutinas, utensilios para desarrollar las tareas...);
- \* Saber manifestar gusto y desagrado;
- \* Describir su rutina y la elaboración de una tarea doméstica;
- \* Utilizar el imperativo en todas sus formas (regular e irregular);
- \* Trabajar los pronombres personales en los objetos directo e indirecto.

## Anexo VI.b

Objetivos específicos (TAREAS)	Contenidos				Actividades/Situaciones de aprendizaje	Evaluación	Tiempo
	Contenidos Funcionales	Contenidos Gramaticales	Contenidos Léxicos	Contenidos Socioculturales			
<p>Describir la repartición de las tareas domésticas en la familia de María a través de las imágenes</p> <p>Mis rutinas de la A a la Z (elegir palabras clave que ilustren características, situaciones o curiosidades de la vida del alumno, de sus rutinas escolares y familiares y presentarlas a la clase)</p>	<p>Describir las tareas domésticas</p> <p>Hablar sobre hábitos y rutinas</p> <p>Describir los utensilios de las tareas domésticas</p> <p>Saber hablar del reparto de las tareas domésticas</p> <p>Expresar opinión</p> <p>Hablar de situaciones del contexto familiar</p>	<p>Imperativo afirmativo y negativo: en sus formas regulares e irregulares</p> <p>Los pronombres personales de objeto directo y objeto indirecto</p> <p>Colocación de los pronombres personales con las formas verbales</p>	<p>Tipo de tareas</p> <p>Hábitos y rutinas</p> <p>Utensilios domésticos</p>	<p>Refranes y expresiones idiomáticas: refranes/ dichos populares</p>	<p>Visionado de un video <a href="https://www.youtube.com/watch?v=bTlj61bhf4E">https://www.youtube.com/watch?v=bTlj61bhf4E</a></p> <p>Visionado de un video “¡Convive!” - Capítulo 11, RTVE.ES y Globomedia</p> <p>Escuchar Y Completar la canción de Joaquín Sabina - <i>Pastillas Para No Soñar</i></p> <p>Visionado de un video ¿Qué es un refrán? (<a href="https://www.youtube.com/watch?v=d2Xf7j3oPXM">https://www.youtube.com/watch?v=d2Xf7j3oPXM</a>)</p> <p>Resolución de ejercicios de comprensión audiovisual</p> <p>Resolución de ejercicios de comprensión escrita</p> <p>Realización de trabajos en grupo de expresión escrita e interacción oral</p> <p>Resolución de ejercicios gramaticales</p>	<p>Interés y empeño en las actividades propuestas</p> <p>Participación oral en las actividades requeridas</p> <p>Actitudes, comportamiento y relaciones de colaboración entre los alumnos</p> <p>Asiduidad y puntualidad</p> <p>Trabajo individual</p> <p>Trabajo en parejas/grupo</p>	<p>1.<sup>a</sup> clase 45 min.</p> <p>2.<sup>a</sup> clase 90 min.</p> <p>3.<sup>a</sup> clase 90 min.</p>

## Anexo VII

 1<sup>er</sup> Plan de Clase (45 minutos)

Objetivos Generales	Objetivos Específicos (Tareas)	Contenidos Lingüísticos	Contenidos Funcionales	Contenidos Socioculturales	Contenidos Discursivos
Conocer y saber distinguir las diferentes tareas de hogar		Gramaticales: _____	Describir tareas, materiales, la repartición del hogar	_____	Explotación de un audiovisual sobre las tareas domésticas
		Lexicales: Tareas domésticas  Productos  Materiales	Hablar sobre sus vidas de contexto familiar		Explotación de un audiovisual sobre la repartición de las tareas domésticas, relacionado con la diferencia de sexos

## Anexo VIII

 2<sup>do</sup> Plan de Clase (90 minutos)

Objetivos Generales	Objetivos Específicos (Tareas)	Contenidos Lingüísticos	Contenidos Funcionales	Contenidos Socioculturales	Contenidos Discursivos
Conocer y saber distinguir las diferentes tareas de hogar  Saber dar órdenes, consejos y sugerencias	Escribir la historia de María a través del visionado de las imágenes referentes a la distribución de las tareas domésticas en su casa	Gramaticales: Imperativo afirmativo y negativo: en sus formas regulares e irregulares	Describir tareas, materiales, la repartición del hogar	_____	Escuchar y completar la letra de la canción <i>Pastillas Para No Soñar</i> - Joaquín Sabina
		Lexicales: Tareas domesticas	Saber expresar gusto, dar sugerencias y ordenes		

Anexo IX

Las tareas Domésticas

Completa las rutinas de María y de su familia.

**María vive con sus padres, sus abuelitos, sus tíos, su prima y su hermano Joaquín.**  
**Todos los días reparten las tareas domésticas del hogar...**



## Anexo X

3<sup>er</sup> Plan de Clase (90 minutos)

Objetivos Generales	Objetivos Específicos (Tareas)	Contenidos Lingüísticos	Contenidos Funcionales	Contenidos Socioculturales	Contenidos Discursivos
<p>Conocer y saber distinguir las diferentes tareas de hogar</p> <p>Saber identificar el objeto directo y sus pronombres personales</p> <p>Conocer refranes populares del ELE</p>	<p>Mis rutinas de la A a la Z (elegir palabras clave que ilustren características, situaciones o curiosidades de la vida del alumno, de sus rutinas escolares y familiares y presentarlas a la clase)</p>	<p>Gramaticales: Objeto Directo</p> <p>Los pronombres personales del objeto directo</p> <p>Lexicales: Tareas domésticas</p>	<p>Describir tareas, utensilios, reparto de las tareas del hogar</p> <p>Saber expresar gusto, dar sugerencias y órdenes</p>	<p>Dichos y refranes populares (juego en clase)</p> <p>Visionado de un video <i>¿Qué es un refrán?</i> (<a href="https://www.youtube.com/watch?v=d2Xf7j3oPXM">https://www.youtube.com/watch?v=d2Xf7j3oPXM</a>)</p>	<p>Resolución entre clase del juego</p>

## Desarrollo del 1.º Plan de Clase

### Introducción (5 minutos):

El profesor empieza por saludar la clase y enseguida pasa lista, después elige a un alumno para escribir los contenidos (sumario) en la pizarra, mientras los otros lo copian en el cuaderno. (Comprensión Oral)

### Motivación (5 minutos):

El profesor empieza por pedir a la clase que cierren los manuales para que, después del visionado *Corresponsabilidad Doméstica y Familiar*, consigan adivinar el tema de la unidad que van a empezar. (Comprensión audiovisual y expresión oral)

### Desarrollo (30 minutos):

En el desarrollo, el profesor propone la primera actividad que es el visionado de un video relacionado con las tareas del hogar, *¡Convive!*- Capítulo 11, RTVE.ES y Globomedia, sugerencia del manual. Enseguida la clase deberá realizar el ejercicio 1, de la página 42 del manual, que aborda varios contenidos lexicales relacionados con la unidad. (Comprensión audiovisual)

A continuación, los alumnos deben contestar oralmente a las cuestiones que el manual propone al final de la misma página, expresando gustos en el afirmativo y negativo. (Expresión oral)

Después, la clase debe resolver el ejercicio que viene en la próxima página del manual, sobre la división de las tareas en su propio hogar. Tras completar la tabla, deben exponerla, contestando a las cuestiones que van al fondo de la página 43. (Expresión oral)

Por fin, el profesor presenta a la clase un video que relata la distribución de las tareas por sexo. Los alumnos deben exponer sus opiniones sobre la diferencia entre los sexos. (Comprensión oral y expresión oral)

Como no hay tiempo para que la clase haga la mini tarea el profesor debe proponer que la realicen en casa.

### Cierre (5 minutos):

El profesor encierra la clase y habla de una forma genérica sobre lo que van a trabajar en la próxima sesión, para que de esta manera despierte el interés y la motivación de la clase. Para que hagan un mejor estudio en casa, el profesor les pide que hagan los ejercicios de la página 24 y 25 del cuaderno de ejercicios.

## Desarrollo del 2.º Plan de Clase

### Introducción (5 minutos):

El profesor empieza por saludar la clase y enseguida pasa lista, después elige a un alumno para escribir los contenidos (sumario) en la pizarra, mientras los otros lo copian en el cuaderno. (Comprensión Oral)

### Motivación (10 minutos):

El profesor y la clase hacen un repaso de los contenidos enseñados en la clase anterior con la corrección de los deberes.

### Desarrollo (70 minutos):

En el desarrollo, el profesor empieza por proponer una actividad de lectura e interpretación propuesta por el manual (páginas 44 y 45) para que pueda más tarde introducir el contenido gramatical para esta sesión. (Comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita)

En un segundo momento, para introducir el contenido gramatical, el profesor expone a la clase la letra de la canción con huecos para que los alumnos, después de escucharla, los completen. (Comprensión oral)

Después de explorar un poco la simbología de la canción, el profesor presenta a la clase el contenido gramatical, el imperativo, en sus formas afirmativas/negativas y regulares/irregulares, así como sus usos y sus reglas. Tras la explicación del profesor, los alumnos deben resolver todos los ejercicios arreglados por el profesor y por fin, corregirlos por todos.

Para terminar la sesión, los alumnos deben resolver la mini tarea de la clase, la historia de la división de tareas domésticas en casa de María. Si no tienen tiempo, deben terminarla en casa. (Comprensión visual y expresión escrita)

Cierre (5 minutos):

El profesor encierra la clase aclarando alguna duda que los alumnos tengan.

Desarrollo del 3.º Plan de Clase

Introducción (5 minutos):

El profesor empieza por saludar a la clase y enseguida pasa lista, después elige a un alumno para escribir los contenidos (sumario) en la pizarra, mientras los otros lo copian en el cuaderno. (Comprensión Oral)

Motivación (15 minutos):

El profesor debe pedir a algunos alumnos que presenten sus mini tareas realizadas en la clase anterior. (Expresión oral)

Desarrollo (70 minutos):

En el desarrollo de esta última sesión el tiempo será distribuido en dos partes, la primera trabajará los contenidos gramaticales y la segunda los contenidos socioculturales.

En la primera parte, el profesor debe fornecer a la clase una hoja con las reglas e utilidades del Objeto Directo, debe explicarlas al detalle, para que después los alumnos consigan desarrollar los ejercicios que el profesor propone. (Comprensión oral y escrita)

En la segunda parte, el profesor introduce los contenidos socioculturales, *los dichos y refranes españoles*. El profesor empieza por presentar a la clase un video que explica qué es un refrán y enseguida propone hacer un juego con la clase. El juego se llama ¡*Refranes! ¿Cuál es su significado?*, el profesor debe repartir la clase en dos grupos, un grupo tendrá unas tarjetas con un refrán español y la otra tendrá las tarjetas con su significado. Durante unos minutos los alumnos deben buscar el compañero que tiene la solución o significado del refrán, después de todo listo deben oralmente comprobarlo con la clase, a ver si el matrimonio entre los dos es correcto. Por fin, deben escribir los refranes en el encerado, ya corregidos, e escribirlos en su cuaderno personal. (Comprensión escrita y expresión oral)

Para finalizar la clase los alumnos deben realizar la tarea final, *Mis rutinas de la A a la Z (elegir palabras clave que ilustren características, situaciones o curiosidades de la vida del alumno, de sus rutinas escolares y familiares y presentarlas a la clase)*.

Cierre (5 minutos):

El profesor termina la clase preguntando a los alumnos si tienen alguna duda sobre los contenidos de las tres sesiones enseñadas e intenta sacarlas a la clase. (Comprensión oral)



Anexo XI.a

2.º Período | Espanhol

Plan de la unidad

Nivel: B.1

Grupo: 10.ºA

Destinatario: 30 alumnos

Edad: 15-16 años

Tema de la unidad: ¿Qué hacer en el futuro?

Duración: 3 momentos (90+90+90 minutos)

Metodología: Enseñanza por tareas

Objetivos Generales:

- \* Saber expresarse e interactuar oralmente en situaciones reales de forma clara, fluida y adecuada a la situación;
- \* Utilizar el idioma y desarrollar su expresión oral y escrita;
- \* Saber expresar gusto y desagrado, sus preferencias y aconsejar a alguien;
- \* Saber hablar de planes futuros para su vida y de la probabilidad de que ocurran.

Objetivos Específicos:

- \* Conocer el vocabulario relacionado con la unidad (profesiones, trabajo, escuela,...);
- \* Describir profesiones;
- \* Conocer los parámetros de una entrevista de trabajo;
- \* Utilizar el futuro simple/imperfecto de Indicativo;
- \* Saber hacer un *currículum vitae*;
- \* Trabajar las oraciones condicionales.

## Anexo XI.b

Objetivos específicos (TAREAS)	Contenidos				Actividades/Situaciones de aprendizaje	Evaluación	Tiempo
	Contenidos Funcionales	Contenidos Gramaticales	Contenidos Léxicos	Contenidos Socioculturales			
<p>¿Cómo crees que será en el futuro? ¿Qué profesiones dejarán de existir? ¿Y por qué?</p> <p>Desarrolla tu propio <i>Curriculum Vitae</i>. Si necesitas ayuda puedes seguir el modelo de <i>Europass</i> basta que lo busques en internet.</p> <p>Juego: Tabú de Profesiones</p> <p>Haz una entrevista de trabajo</p>	<p>Describir las diferentes profesiones y los diferentes trabajos</p> <p>Saber hablar de sus planes para el futuro</p> <p>Crear un <i>curriculum</i></p> <p>Conocer la estructura de una entrevista de trabajo</p>	<p>Futuro simple/imperfecto de Indicativo</p> <p>Oraciones condicionales reales</p>	<p>Diferentes profesiones</p> <p>Tipos de trabajo</p>	<p>Oficios antiguos desaparecidos</p>	<p>Escuchar y completar la canción de MC Davo - <i>El Mañana</i> (<a href="https://www.youtube.com/watch?v=u3i5rvsJAa8">https://www.youtube.com/watch?v=u3i5rvsJAa8</a>)</p> <p>Visionado del video <i>Mirando al Pasado</i> (<a href="https://www.youtube.com/watch?v=TFr3fczR4_g">https://www.youtube.com/watch?v=TFr3fczR4_g</a>)</p> <p>Visionado del video <i>Capítulo 5- La entrevista de trabajo</i> (<a href="https://www.youtube.com/watch?v=yDdG0fjM44w">https://www.youtube.com/watch?v=yDdG0fjM44w</a>)</p> <p>Resolución de ejercicios de comprensión audiovisual</p> <p>Resolución de ejercicios de comprensión escrita</p> <p>Realización de trabajos, en grupo, de expresión escrita e interacción oral</p> <p>Resolución de ejercicios gramaticales</p>	<p>Interés y empeño en las actividades propuestas</p> <p>Participación oral en las actividades requeridas</p> <p>Actitudes, comportamiento y relaciones de colaboración entre los alumnos</p> <p>Asiduidad y puntualidad</p> <p>Trabajo individual</p> <p>Trabajo en parejas/grupo</p>	<p>1.<sup>a</sup> clase 90 min.</p> <p>2.<sup>a</sup> clase 90 min.</p> <p>3.<sup>a</sup> clase 90 min.</p>

## Anexo XII

 1<sup>er</sup> Plan de Clase (90 minutos)

Objetivos Generales	Objetivos Específicos (Tareas)	Contenidos Lingüísticos	Contenidos Funcionales	Contenidos Socioculturales	Contenidos Discursivos
Conocer y saber describir las diferentes profesiones	Hablar sobre profesiones que puedan estar en riesgo de desaparecer	Gramaticales: _____  Lexicales: Profesiones Trabajos	Describir las profesiones: saber elegir y hablar sobre su profesión de sueño	Oficios olvidados de España y del mundo	Escuchar y completar la letra de la canción <i>El Mañana</i> (MC Davo) Explotación de un audiovisual sobre las profesiones del pasado.

## Anexo XIII

 2<sup>do</sup> Plan de Clase (90 minutos)

Objetivos Generales	Objetivos Específicos (Tareas)	Contenidos Lingüísticos	Contenidos Funcionales	Contenidos Socioculturales	Contenidos Discursivos
Conocer lo qué se debe o no debe hacer en una entrevista de trabajo Saber cómo se construye un <i>curriculum vitae</i>	Saber hacer un <i>curriculum vitae</i>	Gramaticales: Futuro simple/imperfecto de Indicativo  Lexicales: _____	Saber hablar de planes de futuro	_____	Explotación de un audiovisual sobre la entrevista de trabajo

## Anexo XIV

3<sup>er</sup> Plan de Clase (90 minutos)

Objetivos Generales	Objetivos Específicos (Tareas)	Contenidos Lingüísticos	Contenidos Funcionales	Contenidos Socioculturales	Contenidos Discursivos
Conocer las diferentes profesiones y en qué consiste cada una de ellas Saber identificar las oraciones condicionales y sus valores Saber crear una entrevista de trabajo	Saber crear una entrevista de trabajo	Gramaticales: Oraciones condicionales reales	Describir las diferentes profesiones	<hr/>	Resolución entre clase del juego
		Lexicales: Profesiones			

## Anexo XV

## Juego: Tabú de Profesiones

Palabra para adivinar	Palabras prohibidas
<b>Maestro/a</b>	Nivel I: Estudiantes, escuela Nivel II: Estudiantes, escuela, pizarra Nivel III: Estudiantes, escuela, pizarra, enseñar.
<b>Secretaria/o</b>	Nivel I: oficina, ordenador Nivel II: oficina, ordenador, archivos Nivel III: oficina, ordenador, archivos, grapadora
<b>Bombero/a</b>	Nivel I: manguera, fuego Nivel II: manguera, fuego, agua Nivel III: manguera, fuego, agua, sirena
<b>Arquitecto/a</b>	Nivel I: edificios, planes Nivel II: edificios, planes, diseños Nivel III: edificios, planes, diseños, construcción
<b>Panadero/a</b>	Nivel I: pan, horno Nivel II: pan, horno, amasador Nivel III: pan, horno, amasador, pala
<b>Veterinario/a</b>	Nivel I: animales, cuidado Nivel II: animales, cuidado, vacunas Nivel III: animales, cuidado, vacunas, reconocimiento
<b>Pescador/a</b>	Nivel I: peces, redes Nivel II: peces, redes, mar Nivel III: peces, redes, mar, barco
<b>Mecánico/a</b>	Nivel I: coches, taller Nivel II: coches, taller, reparación Nivel III: coches, taller, reparación, caja de herramientas
<b>Carpintero/a</b>	Nivel I: madera, martillo Nivel II: madera, martillo, sierra Nivel III: madera, martillo, sierra, destornillador
<b>Sastre/modista</b>	Nivel I: hilo, aguja Nivel II: hilo, aguja, dedal Nivel III: hilo, aguja, dedal, máquina de coser
<b>Pintor/a</b>	Nivel I: brocha, pintura Nivel II: brocha, pintura, rodillo Nivel III: brocha, pintura, rodillo, paredes
<b>Policia</b>	Nivel I: pistola, ladrones Nivel II: pistola, ladrones, porra Nivel III: pistola, ladrones, porra, esposas
<b>Peluquero/a</b>	Nivel I: tijeras, pelo Nivel II: tijeras, pelo, secador Nivel III: tijeras, pelo, secador, peine
<b>Doctor/a</b>	Nivel I: enfermo, curación Nivel II: enfermo, curación, medicinas Nivel III: enfermo, curación, medicinas, hospital
<b>Cartero/a</b>	Nivel I: carta, sello Nivel II: carta, sello, buzón Nivel III: carta, sello, buzón, sobre

## Desarrollo del 1.º Plan de Clase

### Introducción (5 minutos):

La profesora empieza por saludar la clase y enseguida pasa la lista, después elige a un alumno para escribir los contenidos (sumario) en la pizarra, mientras los otros lo copian en el cuaderno. (Comprensión oral)

### Motivación (5 minutos):

La profesora empieza por hacer una lluvia de ideas con la clase sobre las profesiones que conocen, escribiéndolas en la pizarra, en forma de repaso. (Expresión Oral)

### Desarrollo (75 minutos):

En el desarrollo, la profesora propone la primera actividad. La clase debe escuchar la música del cantante MC Davo, *El Mañana*, y completar los huecos. Después deben escucharla una vez más y hacer su corrección en la pizarra. (Comprensión oral)

A continuación, la profesora dará a la clase un esquema con diferentes profesiones y con las áreas correspondientes a ellas, debe elegir a algunos alumnos para que hablen sobre la profesión que les gustaría tener y ellos explicarán el por qué. (Expresión oral)

Después, la profesora expone a la clase el vídeo *Mirando al Pasado*, para explorar algunas profesiones que hoy nadie conoce. Enseguida los alumnos deben contestar a algunas cuestiones sobre el visionado y por fin corregirlas en la pizarra. (Comprensión audiovisual)

Para completar la tarea anterior, la profesora dará a la clase un artículo que también habla sobre algunas profesiones españolas olvidadas en el tiempo (al largo de los ejercicios la profesora siempre aclara los alumnos para el vocabulario desconocido o difícil).

Por fin, la clase debe resolver la mini tarea. Si aún hay tiempo los alumnos deben presentar algunas hipótesis de mini tarea a los compañeros. (Expresión escrita)

### Cierre (5 minutos):

La profesora encierra la clase y habla de una forma genérica sobre lo que van a trabajar en la próxima sesión, para que de esta manera despierte el interés y la motivación de la clase.

## Desarrollo del 2.º Plan de Clase

### Introducción (5 minutos):

La profesora empieza por saludar la clase y enseguida pasa la lista, después elige a un alumno para escribir los contenidos (sumario) en la pizarra, mientras los otros lo copian en el cuaderno. (Comprensión Oral)

### Motivación (5 minutos):

La profesora y la clase hacen un repaso de los contenidos enseñados en la clase anterior. (Expresión oral)

### Desarrollo (75 minutos):

En el desarrollo, la profesora después de entender con la mini tarea el nivel de la clase relativamente al futuro simple, deberá explicarlo. Como es un contenido de repaso, los alumnos deben completar todos juntos y oralmente las tablas de explicación con los verbos regulares e irregulares. Enseguida la clase debe resolver los ejercicios relativos al futuro simple.

A continuación, la profesora presentará a la clase un vídeo llamado *Capítulo 5- La entrevista de trabajo*. Los alumnos deben prestar atención porque después del visionado tendrán que contestar a lo que

deben o no deben hacer en una entrevista de trabajo. Una de las opciones de lo qué deben hacer en una entrevista de trabajo es presentar un buen *currículum vitae*. Por esa razón, la profesora facultará a los alumnos un documento sobre cómo hacer un buen *currículum*. Al largo de la explicación, la profesora pondrá en la pantalla un ejemplo de *currículum (Europass)*. (Al largo de los ejercicios la profesora siempre aclara los alumnos para el vocabulario desconocido o difícil). (Comprensión oral)

Por fin, la profesora debe proponer a la clase la mini tarea. Tendrán que hacer su propio *currículum vitae* y como ayuda podrán utilizar el modelo *Europass*. (Expresión escrita)

Cierre (5 minutos):

La profesora encierra la clase y habla de una forma genérica sobre lo qué van a trabajar en la próxima sesión, para que de esta manera despierte el interés y la motivación de la clase. Aún pide a los alumnos que terminen la mini tarea en casa.

Desarrollo del 3.º Plan de Clase

Introducción (5 minutos):

La profesora empieza por saludar la clase y enseguida pasa la lista, después elige a un alumno para escribir los contenidos (sumario) en la pizarra, mientras los otros lo copian en el cuaderno. (Comprensión Oral)

Motivación (5 minutos):

La profesora empieza la clase haciendo un repaso juntamente con los aprendices, sobre los contenidos enseñados en la sesión anterior. Después comprueba si toda la clase hizo la tarea relacionada con el *currículum vitae* y pide a los alumnos que la entreguen para que pueda corregirla.

Desarrollo (75 minutos):

En el desarrollo, la profesora introduce los nuevos contenidos, las oraciones condicionales reales. En un primer momento la profesora explica las oraciones condicionales reales, desde su formación hasta sus valores. A continuación, los alumnos deben resolver algunos ejercicios sobre este mismo contenido y en clase deberán hacer la corrección para que la profesora pueda entender si existen dudas.

Enseguida, la profesora propone a la clase un juego intitolado de *Juego: Tabú de Profesiones*. Se divide la clase en tres equipos con el mismo número de jugadores. Después la profesora reparte cinco tarjetas por equipo, se elegirá a un representante de cada uno y éste será encargado de describir la profesión sin mencionar las palabras prohibidas en un tiempo determinado. En este juego ganará el equipo que obtenga más tarjetas en un tiempo determinado. Cada tarjeta contiene una imagen de una profesión con tres niveles diferentes de dificultad. Para el primer nivel tenemos dos palabras prohibidas, que no se deben mencionar al hacer la descripción de la profesión, para el segundo nivel tres palabras y finalmente para el tercer nivel cuatro palabras prohibidas. Para que todo salga bien, el docente deberá supervisar el juego para que las reglas se cumplan. (Expresión oral).

Cierre (5 minutos):

La profesora encierra la clase pidiendo a todos que hagan en casa una propuesta de entrevista de trabajo como deberes (tarea).

Anexo XVI.a

### 3.º Período | Espanhol

Plan de la unidad

Nivel: A2.2

Grupo: 9.ºE

Destinatario: 15 alumnos

Edad: 14-15 años

Tema de la unidad: Medio Ambiente

Duración: 3 momentos (45+45+45 minutos)

Metodología: Enseñanza por tareas

Objetivos Generales:

- \* Saber expresarse e interactuar oralmente en situaciones reales de forma clara, fluida y adecuada a la situación;
- \* Utilizar el idioma y desarrollar su expresión oral y escrita;
- \* Saber expresar gusto y desagrado, dar sugerencias y hablar de hipótesis y probabilidades;
- \* Saber hablar sobre el medio ambiente, comportamientos beneficiosos y perjudiciales, fenómenos y desastres naturales.

Objetivos Específicos:

- \* Conocer el vocabulario relacionado con la unidad (comportamientos beneficiosos y perjudiciales al medio ambiente, fenómenos y desastre naturales...);
- \* Describir la madre naturaleza, las malas costumbres contra el medio ambiente, los fenómenos naturales;
- \* Utilizar el presente de subjuntivo;
- \* Utilizar el imperativo afirmativo y negativo.



## Anexo XVI.b

Objetivos específicos (TAREAS)	Contenidos				Actividades/Situaciones de aprendizaje	Evaluación	Tiempo
	Contenidos Funcionales	Contenidos Gramaticales	Contenidos Léxicos	Contenidos Socioculturales			
<p>¿Si hubiera un fenómeno natural a punto de ocurrir en tu país y si fueras el presidente qué consejos u órdenes darías a la población?</p> <p>Fíjate en la unidad estudiada. ¿Qué consejos darías a un amigo para cuidar de la “madre” de todos nosotros?</p> <p>¡Hay que hacer algo por nuestro planeta! En parejas, haced un anuncio/campaña de sensibilización: para un recurso natural, el fin de la polución, la iniciativa del reciclaje, (...).</p>	<p>Saber hablar y describir los problemas actuales del planeta Tierra.</p> <p>Saber sensibilizar a alguien para los problemas de la madre naturaleza.</p> <p>Saber hablar sobre los fenómenos naturales.</p> <p>Saber hablar de probabilidades y deseos.</p> <p>Saber aconsejar, ordenar y pedir algo.</p>	<p>Presente de Subjuntivo: en sus formas regulares e irregulares.</p> <p>Imperativo afirmativo y negativo: en sus formas regulares e irregulares.</p>	<p>El medio ambiente.</p> <p>Comportamientos beneficiosos y perjudiciales al medio ambiente.</p> <p>Fenómenos y desastres naturales.</p>	<p>“Huracán Otto se acerca con poderosos vientos a Nicaragua y Costa Rica” - Periódico, <i>El Nuevo Herald</i>, América Latina.</p>	<p>Escuchar y completar la letra de la canción <i>Ska de la Tierra</i>, de la cantante Bebe. (<a href="https://www.youtube.com/watch?v=4-Af5GfE2G4">https://www.youtube.com/watch?v=4-Af5GfE2G4</a>)</p> <p>Visionado del vídeo <a href="https://www.youtube.com/watch?v=QIQyDMSDDAo">https://www.youtube.com/watch?v=QIQyDMSDDAo</a>.</p> <p>Escuchar y completar la letra de la canción <i>Cámbialo</i>, de la cantante Paula Dalli. (<a href="https://www.youtube.com/watch?v=15vO3JRM5fw">https://www.youtube.com/watch?v=15vO3JRM5fw</a>)</p> <p>Resolución de ejercicios de comprensión audiovisual.</p> <p>Resolución de ejercicios de comprensión escrita.</p> <p>Realización de trabajos, en grupo, de expresión escrita e interacción oral.</p> <p>Resolución de ejercicios gramaticales.</p>	<p>Interés y empeño en las actividades propuestas</p> <p>Participación oral en las actividades requeridas</p> <p>Actitudes, comportamiento y relaciones de colaboración entre los alumnos</p> <p>Asiduidad y puntualidad</p> <p>Trabajo individual</p> <p>Trabajo en parejas/grupo</p>	<p>1.<sup>a</sup> clase 45 min.</p> <p>2.<sup>a</sup> clase 45 min.</p> <p>3.<sup>a</sup> clase 45 min.</p>

## Anexo XVII

 1<sup>er</sup> Plan de Clase (45 minutos)

Objetivos Generales	Objetivos Específicos (Tareas)	Contenidos Lingüísticos	Contenidos Funcionales	Contenidos Socioculturales	Contenidos Discursivos
Conocer la situación de la Tierra.	¿Si hubiera un fenómeno natural a punto de ocurrir en tu país y si fueras el presidente qué consejos u órdenes darías a la población?	Gramaticales: _____	Describir fenómenos naturales.	“Huracán Otto se acerca con poderosos vientos a Nicaragua y Costa Rica” - Periódico, <i>El Nuevo Herald</i> , América Latina.	Escuchar y completar la canción <i>Ska de la Tierra</i> , de la cantante Bebe. ( <a href="https://www.youtube.com/watch?v=4-Af5GfE2G4">https://www.youtube.com/watch?v=4-Af5GfE2G4</a> )
Conocer los fenómenos naturales y casos reales.		Lexicales: El medio ambiente.	Describir la madre naturaleza en la actualidad.	Visionado del video <i>Huracán OTTO destruye comunidad de Upala en Costa Rica</i> .	Visionado del video <i>Huracán OTTO destruye comunidad de Upala en Costa Rica</i> . ( <a href="https://www.youtube.com/watch?v=QlQyDMSDDAo">https://www.youtube.com/watch?v=QlQyDMSDDAo</a> )
		Fenómenos y desastres naturales.			“Huracán Otto se acerca con poderosos vientos a Nicaragua y Costa Rica” - Periódico, <i>El Nuevo Herald</i> , América Latina.

## Anexo XVIII

 2<sup>do</sup> Plan de Clase (45 minutos)

Objetivos Generales	Objetivos Específicos (Tareas)	Contenidos Lingüísticos	Contenidos Funcionales	Contenidos Socioculturales	Contenidos Discursivos
Saber prohibir, aconsejar o advertir a alguien.	Fíjate en la unidad estudiada. ¿Qué consejos darías a un amigo para cuidar de la “madre” de todos nosotros?	Gramaticales: Presente de Subjuntivo: en sus formas regulares e irregulares.	Saber hablar de probabilidades y deseos.	_____	<a href="#">Realización de una actividad para aconsejar a alguien sobre las actitudes que deben tener con la “madre” naturaleza.</a>
		Lexicales: El medio ambiente.			
		Comportamientos beneficiosos y perjudiciales al medio ambiente.			

Anexo XIX

Lee cada situación y escribe un consejo. Sigue el ejemplo.

Ejemplo: -No puedo respirar con tanta contaminación. -> Te aconsejo que utilices más el autobús.



- No suporto tanta basura en el suelo.

- Te aconsejo que

\_\_\_\_\_



- ¡Dios mío! Mira las cuentas de este mes.

- Es mejor que

\_\_\_\_\_



- ¡Me voy a morir! ¡Cómo hace calor!

\_\_\_\_\_

Completa la carta de Penélope con el Presente de Subjuntivo.

Querida amiga,

Espero que tú \_\_\_\_\_<sup>1</sup> (estar) muy bien y que todo \_\_\_\_\_<sup>2</sup> (ir) bien en la Universidad. Te escribo para que \_\_\_\_\_<sup>3</sup> (saber) que estuve en tu casa este finde y tengo algunas cosas para decirte. Te aconsejo que \_\_\_\_\_<sup>4</sup> (volver) con más frecuencia a casa porque se encuentra muy sucia. Es necesario que \_\_\_\_\_<sup>5</sup> (hacer) una limpieza a fondo, porque es un crimen para la respiración de quién la visita. Es mejor que \_\_\_\_\_<sup>6</sup> (recoger) las botellas de plástico y de vidrio y que las \_\_\_\_\_<sup>7</sup> (separar). Tu habitación también esta asquerosa. ¿Qué te pasa que no ordenas nada? Deseo que \_\_\_\_\_<sup>8</sup> (ser) más responsable, ya tienes edad para eso. Es que casi soy como una madre para ti, te dijo esto para que te \_\_\_\_\_<sup>9</sup> (ayudarse) en el futuro. Espero que \_\_\_\_\_<sup>10</sup> (venir) a visitarme y que \_\_\_\_\_<sup>11</sup> (regresar) más ordenada.

Besote.

Penélope

## Anexo XX

3<sup>er</sup> Plan de Clase (45 minutos)

Objetivos Generales	Objetivos Específicos (Tareas)	Contenidos Lingüísticos	Contenidos Funcionales	Contenidos Socioculturales	Contenidos Discursivos
<p>Saber dar órdenes, consejos o pedir algo a alguien.</p> <p>Sensibilizar a la humanidad para los problemas de nuestro ecosistema.</p>	<p>¡Hay que hacer algo por nuestro planeta! En parejas, haced un anuncio/campaña de sensibilización: para un recurso natural, el fin de la polución, la iniciativa del reciclaje, (...).</p>	<p>Gramaticales: Imperativo afirmativo y negativo: en sus formas regulares e irregulares.</p> <p>Lexicales: El medio ambiente.</p> <p>Comportamientos beneficiosos y perjudiciales al medio ambiente.</p>	<p>Conseguir aconsejar a alguien, hacer mandatos y pedir algo.</p>		<p>Escuchar y completar la letra de la canción <i>Cámbialo</i>, de la cantante Paula Dalli. (<a href="https://www.youtube.com/watch?v=15vO3JRM5fw">https://www.youtube.com/watch?v=15vO3JRM5fw</a>)</p> <p><a href="#">Realización de una actividad de sensibilización medioambiental.</a></p>

## Desarrollo del 1.º Plan de Clase

### Introducción (5 minutos):

La profesora empieza por saludar a la clase y enseguida pasa la lista, después elige a un alumno para que escriba los contenidos (sumario) en la pizarra, mientras los otros lo copian en el cuaderno. (Comprensión oral)

### Motivación (5 minutos):

La profesora empieza por pedir a la clase que hablen un poco sobre el conocimiento que detienen sobre la situación de nuestro planeta, para que de esta manera hagan todos juntos una breve introducción a la unidad. (Comprensión y Expresión Oral)

### Desarrollo (33 minutos):

En el desarrollo, la profesora propone la primera actividad, los alumnos deben completar los huecos de la letra de la canción *Ska de la Tierra*, de la cantante Bebe y después hacer la corrección (Anexo I). En este momento de la clase, la profesora preguntará a los alumnos la moraleja de la letra de la canción escuchada, para que pueda entender si los alumnos captaron la idea original de la actividad. (Comprensión Audiovisual)

A continuación, la profesora propone la segunda actividad. Los alumnos deberán hacer la correspondencia de los fenómenos naturales con su definición y de esta forma, retener los fenómenos que la madre naturaleza nos puede regalar (Anexo II). (Comprensión Escrita)

Enseguida, la clase deberá explotar una noticia sobre un reciente fenómeno natural, que ocurrió en pueblos hispanohablantes, en concreto en Nicaragua y Costa Rica, relatada en el periódico de la América Latina, *El Nuevo Herald*. Para completar este momento, la profesora pondrá un vídeo de este fenómeno (Anexo III). Es necesario que los alumnos tengan consciencia de que no es solo conocimiento, por eso esta demostración real. (Comprensión Escrita y Comprensión Audiovisual)

### Cierre (2 minutos):

Para terminar, la profesora presenta la mini tarea de la clase. Los alumnos deben empezar a hacerla en clase y terminarla en casa. Antes de empezar, la profesora pregunta a los alumnos si tienen alguna duda, si las hay las aclara.

## Desarrollo del 2.º Plan de Clase

### Introducción (5 minutos):

La profesora empieza por saludar a la clase y enseguida pasa la lista, después elige a un alumno para que escriba los contenidos (sumario) en la pizarra, mientras los otros lo copian en el cuaderno. (Comprensión oral)

### Motivación (5 minutos):

La profesora empieza la clase haciendo la corrección de la mini tarea de la sesión anterior, llamando a algunos alumnos a leer las suyas tareas. (Expresión Escrita)

### Desarrollo (33 minutos):

En el desarrollo, la profesora presenta un de los contenidos gramaticales de la unidad, el Presente de Subjuntivo (Anexo IV). Como este contenido es de repaso la clase deberá conjugar los verbos que faltan en la teoría de este contenido.

Enseguida, la profesora propone algunos ejercicios sobre este contenido gramatical, a ver si los alumnos han entendido de verdad este modo.

Cierre (2 minutos):

Para terminar, la profesora presenta la mini tarea de la clase. Los alumnos deben empezar a hacerla en clase y terminarla en casa. Y pregunta a los alumnos si tienen alguna duda, si las hay las aclara.

Desarrollo del 3.º Plan de Clase

Introducción (5 minutos):

La profesora empieza por saludar a la clase y enseguida pasa la lista, después elige a un alumno para que escriba los contenidos (sumario) en la pizarra, mientras los otros lo copian en el cuaderno. (Comprensión oral)

Motivación (5 minutos):

La profesora empieza la clase haciendo la corrección de la mini tarea de la sesión anterior, invitando a algunos alumnos a leer las suyas tareas. (Expresión Escrita)

Desarrollo (33 minutos):

En el desarrollo, la profesora propone la primera actividad. Los alumnos deben completar los huecos de la letra de la canción *Cámbialo*, de la cantante Paula Dalli y después deberán hacer la corrección (Anexo V). En este momento la profesora pretende introducir el segundo momento de la lección, el contenido gramatical y repasar vocabulario de la unidad. (Comprensión oral)

Enseguida, la profesora presenta otro de los contenidos gramaticales de la unidad, el Imperativo en sus formas afirmativa y negativa, presentando verbos regulares e irregulares (Anexo VI). Después de la explicación de este modo, la clase deberá realizar diferentes ejercicios para ponerlo en práctica.

Cierre (2 minutos):

Para terminar, la profesora presenta la tarea final de la unidad a los alumnos, aquí los alumnos deben utilizar todo lo aprendido en las clases. Cierra, también, aclarando algunas dudas que puedan existir. (Expresión oral y escrita)

Anexo XXI



## Plan de la clase

Nivel: A1

Grupo: 8.º curso

Destinatario: Alumna con NEE

Tema de la unidad: De fiestas y vacaciones

Duración: 1 momento (45 minutos)

Metodología: Enseñanza por objetivos

Desarrollo de la clase

Introducción (5 minutos):

La profesora empieza por saludar la alumna y enseguida se presenta, para que pueda crear un breve dialogo con la alumna de necesidades educativas especiales (NEE). (Comprensión Oral y Expresión Oral)

Motivación (5 minutos):

La profesora intenta conocer un poco más de las necesidades de la alumna, pero de una forma indirecta, para que esta no se sienta desvalorada. Aquí la profesora debe intentar conseguir la confianza de la alumna. (Comprensión Oral y Expresión Oral)

Desarrollo (33 minutos):

En el desarrollo, la profesora propone la primera actividad. Para captar la atención de la alumna, la profesora expone dos videos sobre las principales celebraciones en España durante el año. En el primero visionado la alumna debe solamente ver las fiestas que existen al largo del año (<https://www.youtube.com/watch?v=XbQK8hSKmFU>). Este expone demostraciones reales de algunas ciudades del país. Aquí la profesora busca que la alumna retenga alguno vocabulario relacionado con la unidad. El segundo visionado viene explicar un poco de las fiestas presentadas en el primero (<https://www.youtube.com/watch?v=lrxiLhD5Ng4>). Después de la alumna retener algunas ideas deberá hacer la tarea, identificar en el mapa facultado por la profesora las regiones donde se celebran las fiestas abordadas en el segundo video. La alumna tendrá unas minis tarjetas con los nombres de las celebraciones y después de identificarlas en el mapa las tendrá que pegar en este.

Después la profesora ofrece a la alumna otro mapa, pero este se encuentra dividido por regiones. La alumna deberá colorearlas.

Cierre (2 minutos):

Para terminar, la profesora se despide de la alumna. Y intenta hacer un repasito de la clase.

Celebraciones Españolas		
Febrero	Carnaval	Cádiz y Santa Cruz de Tenerife
Marzo	Fallas de Valencia Semana Santa	Valencia Toda España
Abril	Feria de abril	Sevilla
Junio	Noche de San Juan	Pamplona (Navarra)
Julio	San Fermines	Valencia
Agosto	La Tomatina	Buñol (Valencia)
Octubre	Fiestas del Pilar	Zaragoza





